

Ensayos críticos sobre Psicopedagogía en Latinoamérica

Soledad Vercellino
Aldo Ocampo González (Comp.).



Serie Dispositivos de Transformación del Aprendizaje

Datos de catalogación bibliográfica

Soledad Vercellino
Aldo Ocampo González (Comp.).

Ensayos críticos sobre Psicopedagogía en Latinoamérica.

ISBN: 978-956-386-013-9

Materia: Epistemología de la Psicopedagogía, Métodos y Metodología de la investigación en Psicopedagogía, Compresiones objetuales, Formación y desplazamientos de conceptos, Historia del campo psicopedagógico, formación de Psicopedagogos, Psicopedagogía clínica, etc.
Páginas: 257



DICIEMBRE, 2018 (Primera Edición)

Soledad Vercellino
Aldo Ocampo González (Coord.).
Ensayos críticos sobre Psicopedagogía en Latinoamérica.

ISBN: 978-956-386-013-9

© **Editor:** Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile
© **Edita y publica**: Ediciones CELEI | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile
Ciudad: Santiago de Chile
Diseño: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI
Composición: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile
Contacto: celei@celei.cl – ediciones@celei.cl



Publicación arbitrada internacionalmente por pares académicos.

ENSAYOS CRÍTICOS SOBRE PSICOPEDAGOGÍA EN LATINOAMÉRICA

Soledad Vercellino
Aldo Ocampo González (Comp.)

Autores:

Roberto Follari
Norma Filidoro
Liliana Moyetta
Ivone Jakob
Soledad Vercellino
Emilio Ortiz Torres
María Inés Barilá
Aldo Ocampo González
Romina van de Heuvel
Sandra Acevedo Zapata





CONSEJO EDITORIAL

EDICIONES CENTRO DE ESTUDIOS CELEI





Índice



(*) Simboliza la necesidad de movilizar la frontera en la construcción del saber psicopedagógico.
Extraída de Doris Salcedo, escultora colombiana.

PRÓLOGO

Roberto Follari

Ha hecho su trayectoria la Psicopedagogía. Desde el rol inicial que se le asignara, en cuanto a buscar la resolución de problemas de aprendizaje en el ámbito escolar, ha podido ir constituyendo un campo aplicativo que hace a la salud mental en las relaciones escolares (la falta de la cual inscribe en el no-aprendizaje uno de sus síntomas), a la vez que un espacio de reflexión que ha sabido subordinar lo técnico a lo teórico, así como superar la ingenuidad de una noción neutralista de la actividad científica y profesional.

No es fácil el trabajo en la institución escolar. Por una parte, esta sigue cumpliendo un rol importante en la formación de las subjetividades y de la ciudadanía. O, cuanto menos, sigue recibiendo el *encargo social* de tal tarea. La escuela es el espacio de "socialización secundaria", el lugar donde se aprende las condiciones de lo social por vía activa, en el proceso de integrarse a la normativa social de conjunto. En la sociedad burguesa, sigue siendo la familia un espacio de propiedad escindido del resto de los espacios sociales, incluyendo las demás familias. Por ello, el "salto a lo social" continúa siendo un reto importante, el paso desde el espacio privado donde se desarrollan lazos de afectos cerrados, considerablemente estabilizados y homogéneos, a otro donde las relaciones son múltiples, poco previsibles, y regidas por una autoridad relativamente impersonal, además de estar referidas a normas abstractas y generales.

Claro que la escuela como institución moderna, establecida en el encierro territorial, la impersonalidad de las reglas y los horarios de tiempo abstracto y cronométrico, está en una severa crisis de credibilidad y legitimidad. No se deja de concurrir a la misma, pues está claro que sus certificaciones ayudan en la búsqueda de trabajo: no garantizan obtenerlo, pero no alcanzarlas sí es garantía de desempleo. Sin embargo, la necesidad de tener certificación escolar, dista mucho de la creencia acerca de que la escuela ofrezca contenidos o habilidades imprescindibles: de tal modo, se concurre a un sitial en el que a menudo se cree estar perdiendo el tiempo.

De ningún modo es así: a pesar de la desconsideración al rol docente que las políticas neoliberales suelen mostrar, y de que la escuela se debe una reforma estructural –que los gobiernos debieran

afrontar en primera instancia, con los costos que ello importa-, no por ello ésta deja de ser un espacio decisivo en la formación de los sujetos. No sólo (ni principalmente) en el aprendizaje de contenidos y habilidades: es en la configuración de la subjetividad, de las relaciones con los otros, del estar-en-sociedad, donde la escuela cumple un papel que, por ahora, ninguna otra institución está cumpliendo.

Es que ni los medios masivos de comunicación (la TV como su caso paradigmático) ni las mal llamadas "redes sociales" –redes electrónicas de relación- han mostrado altura intelectual y moral para reemplazar a la escuela. Todo lo contrario. La fácil subordinación al poder advertible en buena parte del periodismo, y más aún en los grandes propietarios de medios; la grosería creciente por la cual puede darse falsas noticias sin retractarse; la "armonía preestablecida" entre lo que los gobiernos quieren (sobre todo los de derecha) y lo que los medios opinan, son muestra de que, con sus defectos, la escuela puede enseñar algo mejor que subordinación y oportunismo. Las notorias y valientes excepciones habidas en el espacio mediático, sirven como contraste con ese fondo mayoritario de pobreza intelectual y sumisión a los poderes fácticos.

Las redes sociales constituyen el reino de la *post-verdad* y las interjecciones. Espacios donde la argumentación suele estar abolida, en vez de constituir foros para discusión, se han convertido en mecanismos de exclusión del diferente y de reiteración de las frases que esperan los acólitos.

Habrá que cambiar mucho a la escuela, entonces, pero ella sigue siendo necesaria. Las opciones de quienes pueden tomar su lugar (y en parte ya lo han tomado) son claramente problemáticas, y disminuyen el peso del lenguaje, la simbolización y la discursividad.

En la asunción de esa necesidad temática se ubican los ensayos que constituyen el presente libro. Los cuales son por cierto diferentes entre sí, sin dejar de confluir en la necesidad de una Psicopedagogía científicamente fundada, a la vez que abierta a los procesos políticos y a los avatares de la subjetivación de los actores escolares, más allá del no-aprendizaje y del aprendizaje como síntomas.

Si se quiere no reducirse a la sola técnica, a la vez que promover un espacio de especificidad de lo psicopedagógico que no reniega de su ligazón con aportes de la Psicología, la Sociología y otras ciencias aledañas, este libro ofrece material para pensar el campo de la disciplina, tanto en lo operativo/profesional como en lo conceptual y teórico. Un reto nada menor, en tiempos en que la apelación a la interdisciplina a veces puede volverse apertura y a veces coartada, y donde la reflexión epistemológica es una exigencia pertinente a la cual no se puede renunciar.

PREFACIO

Norma Filidoro

En los últimos tiempos, el campo de la psicopedagogía, o más precisamente de una parte de ella, se encuentra revuelto. Y, en ese revolverse, se gestan conceptualizaciones que van construyendo un corpus disciplinar. Estamos asistiendo a diversos movimientos heterogéneos que, sin embargo, parecen sincronizarse con coherencia y consistencia en torno a una serie de principios, ideas, vectores y posiciones flexibles pero rigurosas que se van entramando. Todos ellos se encuentran enlazados en los textos que siguen. El listado no intenta seguir ningún orden, no intenta ser exhaustivo ni busca producir proposiciones del mismo nivel lógico. Se trata de ideas que pueden enlazarse entre sí, pero, sobre todo, que posibilitan la lectura de estos textos a partir de explicitar los presupuestos que nos permitirán elucidar su incidencia en la actividad profesional:

- ✔ El eje de la indagación psicopedagógica es el proceso de aprendizaje. Un proceso: ningún resultado, ninguna sustancia, ninguna entidad pensada de manera aislada. Claro que, lejos de negar la existencia de resultados, sustancias y entidades, se trata de pensarlos como partícipes necesarios del proceso de aprendizaje para conocer sobre su valor e incidencia y poder diseñar intervenciones.

- ✔ El aprendizaje es pensado, más allá de la transmisión de conocimientos, como una práctica que conlleva las marcas de la cultura y de la institución del lazo social.

- ✔ El aprendizaje es pensado en modo social, colectivo y colaborativo antes que como un proceso individual que tiene lugar en el cerebro de un sujeto. La matriz del proceso de aprendizaje es dialógica.

- ✔ Hay una propuesta para pensar la psicopedagogía como avanzando hacia la definición de sistemas complejos, en donde las dimensiones (subjetiva, biológica, social) se interdefinen. La pregunta por la causa de un problema deja lugar a la posibilidad de considerar cuáles son las condiciones que dan lugar a su emergencia.

✔ Hay una psicopedagogía que reflexiona sobre el modo de plantearse las preguntas y que supera la pregunta acerca de *¿qué (diagnóstico) tiene este niño/a?* para preguntarse por las condiciones de enseñanza que obstaculizan su proceso de apropiación de los conocimientos escolares.

✔ Los niños/as con los que trabajamos son sujetos intervenidos por prácticas de poder, niños/as incluidos/excluidos de dispositivos históricos de normativización y homogeneización.

✔ Hoy la psicopedagogía no puede desentenderse del lugar al que suele ser llamada en tanto (no) legitimadora "experta" de la exclusión/inclusión educativa.

✔ Hay una búsqueda: una psicopedagogía que sale del lugar de aplicación de conocimientos producidos en campos teóricos cercanos y afines pero externos, para centrarse en la producción de conocimientos que intentan responder a preguntas surgidas al calor de sus prácticas específicas.

✔ El aprendizaje es siempre situado: hay un contexto histórico, social, que es constitutivo y no un mero escenario que lo circunda.

✔ En la definición de un problema relativo al proceso de aprendizaje, intervienen determinantes políticas que atraviesan también nuestras decisiones profesionales e inciden sobre las líneas de investigación. Desconocerlas nos deja sometidos a ellas.

✔ No es posible pensar en el proceso de aprendizaje dejando fuera a la escuela, a los contenidos escolares, a los y a las docentes. Estos devienen lugares de intervención psicopedagógica: se trata de una intervención que tiene carácter de necesidad.

✔ La psicopedagogía no puede limitarse a la descripción, aun cuando se trate de una descripción dinámica: debe avanzar, prospectivamente, con propuestas escolares y educativas inclusivas.

✔ Una psicopedagogía que no se reduce a la administración de conocimientos técnicos e instrumentales, sino que involucra una reflexión sobre los supuestos que la orientan.

✔ Una psicopedagogía que ejerce su práctica dialogando con otros, interdisciplinariamente.

✔ La práctica psicopedagógica es una práctica de cuidado y, como tal, involucra una dimensión colectiva, social y política.

Necesitamos una psicopedagogía que haga explícitos los vectores para la acción que la orientan, que nos diga qué es lo que considera digno de ser promovido. También una psicopedagogía que, ejercida mayoritariamente por mujeres, se repiense desde la perspectiva de género: hoy no podemos recurrir a conceptos tales como función materna y función paterna sin precisiones que nos permitan revisar modelos preestablecidos y naturalizados.

Necesitamos una psicopedagogía que sostenga las diferencias sin hacer de ellas un problema. Una psicopedagogía que sostenga las diferencias al mismo tiempo que trabaje en la construcción de un mundo plural en donde puedan ponerse en juego.

Necesitamos una psicopedagogía que supere la estructura binaria donde el otro es una función de lo Uno. Una psicopedagogía que busque que cada niño, cada niña, cada joven, cada adulto aprenda todo lo que sea capaz de aprender, nada menos. A eso no podemos renunciar. Y donde esa "capacidad" no es una característica del sujeto, sino que también parte de nuestras responsabilidades en tanto emerge de las condiciones que seamos capaces de inventar.

Necesitamos una psicopedagogía que, frente a los propietarios de certezas, enuncie la posibilidad de tejer artesanalmente pequeñas verdades sin centro. Y que, además, no renuncie a la producción de verdades históricas, situadas, provisorias, revisables. Una psicopedagogía que transite por las periferias.

Necesitamos una psicopedagogía que supere el reduccionismo de la unidad de análisis (el sujeto y su problema/diagnóstico) para pensar los apoyos como sistemas de actividad que se construyen colaborativamente en una trama, al interior del escenario escolar situado.

Por todo esto, necesitamos todos y cada uno de los capítulos que componen este texto. Una alegría, un placer, una fortuna encontrarnos con él.

0. Nota Introductoria: Ecos de la producción epistémica, investigativa y teórica de la Psicopedagogía en el contexto latinoamericano

Soledad Vercellino

Esta obra se propone presentar y poner en diálogo una serie de reflexiones sobre el campo de producción epistémica, investigativa y teórica de la Psicopedagogía en el contexto latinoamericano. A tal fin se ha convocado a reconocidos referentes del campo psicopedagógico para presentar y difundir sus trabajos de investigación y/o de reflexión y producción teórico-epistemológica en torno a la Psicopedagogía hoy en Latinoamérica: su estado de situación y desafíos.

El resultado son siete capítulos que nos aproximan a la diversidad de las producciones, preocupaciones, tematizaciones, teorizaciones que en el ámbito de producción científico académica que se define como psicopedagógico se producen desde esa región que se reconoce como Latinoamérica. Las operaciones para definir uno y otro territorio, sus límites y fronteras, sus cartógrafos legitimitados, exceden este texto. Si bien ha sido ampliamente discutido para el caso de Latinoamérica (Domínguez Peña y Fernández Naranjo, 2018; García, 2018), resulta un esfuerzo pendiente para el caso del jurisdicción psicopedagógica.

Se trata de producciones generadas desde el campo académico, producidas por docentes investigadores de diferentes Universidades y Centros de Investigación de Argentina, Chile, Cuba y Colombia, es decir, generadas desde las cuitas de quienes participan en la formación de psicopedagogos y/o aportan a ese campo intelectual con sus investigaciones y escritos. En cada uno de estos países, o al menos, en cada uno de estas producciones, lo psicopedagógico no refiere necesariamente a lo mismo. Siendo esta compilación una invitación a aproximarnos a esa diversidad desde sus similitudes y distancias.

En el Capítulo I, con Romina Van de Heuvel, analizamos en clave epistemológica la producción de conocimiento de una obra pilar en el campo psicopedagógico de ese país que ha tenido gran proyección latinoamericana: la teoría del aprendizaje de Alicia Fernández. Focalizan en uno de los conceptos centrales de la misma: la modalidad de aprendizaje. Se trata de una pesquisa teórica y epistemológica, tipos de estudios aún incipientes dentro del campo de la psicopedagogía. El análisis epistemológico, focaliza en el concepto y sus avatares, reparando en su denominación, definición y función de interpretación y en los dos campos que hacen que la formación de conceptos sea posible: el lingüístico y el práctico. Advierten que la definición del concepto modalidad de aprendizaje sigue un largo proceso, plagado de resignificaciones. La conceptualización se reelabora a la luz del diálogo con otros autores, y al ampliar el campo que permite interpretar, a partir de distintas experiencias con las que se encuentra Fernández a lo largo de su carrera profesional en distintos ámbitos y países. El trabajo muestra, asimismo, el valor de articular en el análisis de la psicopedagogía, las dimensiones históricas y epistemológicas.

En el Capítulo II, el Dr. Emilio Ortiz, reflexiona desde Cuba sobre La psicopedagogía como ciencia y profesión en el contexto iberoamericano. Destacará la pertinencia y efectividad de esta ciencia y profesión en la solución de múltiples problemas que afectan el proceso educativo. Afirmará que, en tanto ciencia, posee un carácter interdisciplinario como resultado del desarrollo y de la progresiva convergencia de la psicología y la pedagogía como ciencias de base en sus respectivos recorridos históricos y lógicos.

El autor advierte que en el contexto de los países iberoamericanos, la psicopedagogía ha tenido un desarrollo peculiar acorde con las condiciones políticas, sociales y culturales de esta extensa y peculiar área geográfica, sin embargo, son aún insuficientes los estudios que profundizan en este tema. En el capítulo se realizan algunas valoraciones sobre la psicopedagogía como ciencia interdisciplinaria y se analizan tres problemas de carácter epistemológico que están presentes en las investigaciones psicopedagógicas y en su práctica profesional: el peligro del eclecticismo en los fundamentos teóricos asumidos, la utilización del enfoque dialéctico y los niveles teóricos y metodológicos en las investigaciones. Los criterios personales aportados no pretenden ser absolutos, ya que están influidos por la experiencia profesional del autor y por sus concepciones epistemológicas, que siempre serán limitadas, además, resulta un problema complejo que está en pleno desarrollo, con manifestaciones peculiares en cada lugar, por lo que se hace imposible obtener conclusiones definitivas. Las demandas de la práctica educativa, siempre cambiantes y crecientes, el nivel de desarrollo teórico y metodológico de la psicopedagogía, a través de su práctica profesional cotidiana y de las investigaciones que se realizan, propician una comprensión cada vez más profunda de esta ciencia.

En el Capítulo III el Dr. Aldo Ocampo González, Director del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)[1] Chile, aborda el problema del objeto psicopedagógico y problematiza los fundamentos ontológicos, epistemológicos y metodológicos de la Psicopedagogía. Observa la constitución de un objeto fronterizo e intersticial. Similar situación expresan sus conceptos ordenadores y aquellos, que permiten estudiar el campo en términos epistemológicos. Propone una serie de provocadoras preguntas que ordenan su argumento: ¿qué es lo que constituye el dominio de estudio de la Psicopedagogía?, ¿qué cosas se ponen en juego y/o movilizan en la unión, en el nexo y en la intersección entre 'psico' y 'pedagogía'?, ¿en qué porción de ambas secciones se inscribe su objeto?, ¿qué elementos permiten describir la Psicopedagogía como un concepto analítico de contexto especificador?, ¿qué herramientas hermenéuticas y metodológicas poseen los profesionales de la Psicopedagogía para aperturar su pensamiento e intervenir en la realidad?, o bien, ¿cuáles son los principales desarrollos teóricos y metodológicos que expresa la Psicopedagogía al día de hoy?

Para el autor, la constitución del objeto psicopedagógico no surge linealmente de la juntura entre lo *'psico'* y la *'pedagogía'*, sino más bien, de aquello que se coloca en juego en el espacio intermedio –forja un objeto intersticial–, conexionando ambas nociones, a partir de complejas negociaciones, mediaciones e inter-comprensiones. El carácter de intermediación e intermediario de su objeto, se caracteriza por crear condiciones de comunicación, diálogo y entendimiento entre elementos de naturaleza heterogénea. Actúa en términos de una herramienta de intersubjetividad a partir de la confluencia y convivencia –no armónica y bastante entrópica y diaspórica– de diversos objetos, teorías, influencias, métodos, conceptos, saberes, etc. Tal como indica Bal (2009), los conceptos son una representación abstracta de los objetos de conocimiento. El campo y dominio psicopedagógico se convierte en un territorio complejo, en permanente movimiento, a-centrado, cuya orgánica alude a la *'malla de conexión multilineal'* de fuerzas intensas e inestables (Ocampo, 2018).

La *movilización de la frontera* se propone cuestionar los sentidos prefijados, orienta su actividad hacia la creación de otros modos de lectura en torno a la noción de Psicopedagogía. Su propósito persigue la penetración en otras lógicas de trabajo, legitimación, producción y aterrizaje del saber psicopedagógico. El abordaje del campo de producción y del objeto psicopedagógico a través de la noción *'intersticial'*, introduce mecanismos para superar las polarizaciones y los reduccionismos propios de sus sistemas dialécticos. Lo intersticial nos permite develar las conexiones ocultas. El objeto de la Psicopedagogía concebida como el resultado de aquello que se coloca en

[1] Primer centro de investigación creado en ALAC y en Chile, dedicado al estudio teórico y/o metodologico de la Educación Inclusiva. Articula su actividad desde una perspectiva inter, post y para-disciplinaria.

juego entre la Pedagogía y la Psicología, se convierte en un punto de mutación, lo que demanda la producción de un nuevo objeto. Recurre al efecto de traducción y rearticulación, creando un todo fragmentado. Las condiciones de traducción y rearticulación son expresiones de las relaciones exteriores.

Su objeto no puede ser delimitado en la interioridad de los paradigmas tradicionales de sus disciplinas fundantes. Su configuración epistemológica desafía los marcos interpretativos establecidos por la Psicología y su multiplicidad de campos específicos. Afirma que su objeto no puede ser delimitado en la visión clásica de sus disciplinas fundantes. En tanto territorio analítico y metodológico, no es de exclusividad de la región de la Psicología, ni de la Pedagogía, ni de la Psiquiatría, ni del Psicoanálisis, ni de la Educación Especial, ni del Trabajo Social, ni de la Educación Social, etc. Por el contrario, si esta comprensión ha ganado territorio se debe básicamente a la incapacidad del campo y de sus investigadores para abordar sus fenómenos. Su principal fracaso cognitivo –en adelante, errores persistentes en la construcción del conocimiento psicopedagógico– consiste en la determinación de condiciones de aproximación a su objeto. Por ello, considerar la Psicopedagogía como Psicología o Pedagogía, sería condenarla a repetir el mismo fallo. Hasta aquí, es posible afirmar que, el sintagma *'Psicopedagogía'* opera en términos de un esencialismo epistémico, analítico y metodológico, insistiendo en la constitución del campo en lo pedagógico y lo psicológico, por encima de otras modalidades de (re)territorialización.

A lo largo del capítulo fundamenta que la Psicopedagogía presenta un problema ontológico en la forma de abordar al sujeto y sus modalidades de trabajo, pues reafirma una política ontológica centrada en la disyunción, en la defectología, en el esencialismo y en el individualismo metodológico. En lo epistemológico es un saber que emerge por vía de *complejos enredos genealógicos*, constituye un *dominio intersticial* que no puede ser delimitado en los marcos de ninguna disciplina particular. Su dimensión metodológica también constituye una práctica abierta e intersticial. El capítulo culmina reflexionando sobre los desafíos que afronta la enseñanza de la Psicopedagogía ante las vicisitudes que afronta en su constitución como saber científico.

En el Capítulo IV, las Profesoras de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina, Liliana Moyetta e Ivone Jakob reflexionan sobre la intervención psicopedagógica en el contexto escolar, concibiéndola como una práctica capaz de promover condiciones que aporten a la conformación de escenarios educativos inclusivos. Abordan tal cuestión desde diversas dimensiones: socio-histórica y política epistémica- conceptual; institucional- organizacional; procedimental y profesional. En ese encuadre, más particularmente, se plantean inicialmente un marco explicativo acerca de la emergencia de la

Psicopedagogía desde una perspectiva de la complejidad. Avanzan luego hacia la consideración de la intervención psicopedagógica en la escuela atendiendo a los aspectos socio- histórico y político, por un lado, y a los teóricos- epistemológicos, por otro, que entraman el hacer psicopedagógico en los escenarios escolares actuales. Más adelante, en el plano procedimental, presentan su forma de concebir y por tanto de ejercer la intervención psicopedagógica en la institución escolar. Finalmente resaltan la importancia que reviste la revisión de la posición del psicopedagogo en la trama de lazos que genera al involucrarse en la escuela, a fin de analizar los efectos de su actuación. El capítulo concluye con una reflexión acerca del quehacer psicopedagógico atendiendo a condiciones de época en el contexto latinoamericano.

El Capítulo V, desarrollado por la Profesora María Inés Barilá, del Centro Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue, aborda la formación inicial de pre-grado en clínica psicopedagógica. Inicia dando cuenta del contexto de surgimiento y de institucionalización de la psicopedagogía, concluyendo que más allá de la diversidad de definiciones sobre el objeto psicopedagógico, es el aprendizaje en sus múltiples configuraciones el que resguarda la especificidad de la intervención psicopedagógica a la vez que habilita nuevas actuaciones profesionales (Barilá, 2015). Luego describe el dispositivo diseñado para la formación clínica, el que se fundamenta en intervenciones situadas y sus lecturas, desde la singularidad de cada hecho, de cada institución, de cada familia, de cada grupo áulico, de todos los afectados, considerando lo singular de la comunidad en cuestión.

Finalmente da cuenta de algunos avatares de la implementación de dicha estrategia de formación: en el logro de sucesivos acuerdos interinstitucionales que se fueron planteando para realizar las prácticas en terreno, de la permanencia en el tiempo de los niños y de los practicantes, de logros y obstáculos, con el fin de compartir intervenciones de pre-grado que se sostiene con esta modalidad desde 2005. Se trata de un texto que procura contribuir a generar la discusión y el diálogo con otros formadores de psicopedagogos y a estimular la escritura de experiencias, ya que son escasos los trabajos publicados y se constituye en área de vacancia en la producción de conocimientos en la temática.

En el Capítulo VI, la Dra. Sandra Acevedo Zapata de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Colombia, presenta algunas reflexiones psicopedagógicas surgidas a partir de una investigación sobre formación de formadores en lengua de señas con mediación tecnológica. Dicha reflexión se ubica en lo que denomina “escenarios emergentes” para la psicopedagogía. Sostiene que esta disciplina en el contexto colombiano no ha logrado definir su objeto, más bien se configuró como un campo dinámico en el que confluyen relaciones y tensiones tanto epistemológicas como prácticas, lo que ha

requerido que siga diversificándose para responder a todas las necesidades de las diversas poblaciones, las cuales han podido acceder procesos de aprendizaje y/o formación dentro o fuera de las instituciones escolares. Luego, a partir de análisis documental y de entrevistas etnográficas con los formadores en Lengua de señas, quienes son en su mayoría sordos, recupera la experiencia de formación e identifica los elementos pedagógicos fundamentales para el diseño de propuestas de formación en ambientes virtuales con población sorda desde la mediación tecnológica como mediación cultural.

Como se advierte, Psicopedagogía es el nombre de una carrera universitaria, de una profesión, de un corpus de conocimientos y de una serie de prácticas sociales paraeducativas vinculadas a las dificultades en la escolarización de ciertos grupos de alumnos. En todos los casos se trata de un conjunto de discursos que definen un campo de proposiciones consideradas como verdaderas, un juego de reglas y definiciones, de técnicas e instrumentos, sobre el aprendizaje en general y el aprendizaje escolar, en particular (y con mayor énfasis). Prácticas discursivas que determinan las condiciones que debe cumplir una proposición determinada para entrar en el campo de lo verdadero cuando al aprendizaje refiere: establece de qué objetos se debe hablar, qué instrumentos conceptuales o técnicas hay que utilizar, en qué horizonte teórico se debe inscribir, cuando se asume el encargo social de atender lo que devuelve la singularidad del estudiantado ante la instalación de un dispositivo con pretensiones de masividad como es la escuela.

Los textos que invitamos a leer dan cuenta, parafraseando a Ranciére (2012), que lo psicopedagógico define mucho más que un conjunto de procedimientos que permiten pensar un determinado territorio de objetos: el aprendizaje, el aprendizaje escolar, sus vicisitudes, los avatares de la formación, etc. La psicopedagogía es, en primer lugar, la constitución de ese territorio, por lo tanto, el establecimiento de una cierta distribución de lo pensable en relación a esas cuestiones. Y sus métodos no son las herramientas que permiten explotar ese territorio, *"sino armas que sirven para delimitar sus siempre inciertas fronteras"* (Ranciere, 2012, p. 290).

La conciencia de esas (de)limitaciones sociocognitivos, debe estar en el centro mismo de una nueva actitud epistemológica asentada en la prudencia, en el resguardo de la pluralidad de conocimientos y prácticas (del cual las producciones de este texto son una muestra) y en una praxis psicopedagógica *"edificante y socialmente responsable"* (De Sousa Santos, 2009, p. 61).

Dicha praxis psicopedagógica, o en otros términos, la puesta en acto y producción de conocimientos – sea en el marco de la intervención profesional o de la práctica científica o docente (Guyot y Becerra Batán, 2005)- tiene lugar siempre en una situación concreta

en la que el sujeto cognoscente está existencial, ética y socialmente comprometido. Asimismo, constituye un proceso argumentativo y su fertilidad, mayor o menor, reside en el grado de equilibrio entre las competencias argumentativas de los grupos que luchan por la decisión del conflicto a su favor. Por ello, el saber técnico, específico, es imprescindible, pero el sentido de su uso es conferido por el saber ético que, como tal, tiene prioridad en la argumentación.

Como psicopedagogos-as (como nos advierten los prologuistas de este libro) estamos envueltos en la lucha por el equilibrio de poder en los diferentes contextos de nuestra práctica y estamos conminados a tomar partido....que sea por aquellos que tienen menos poder, generalmente los menos capaces de argumentar, los que están del lado connotado como de la ignorancia, es nuestra ilusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

De Sousa Santos, B. (2009). Una epistemología del Sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social. Buenos Aires, Siglo XXI.

García, G. R. (2018). ¿Es posible hacer metafísica en Latinoamérica hoy?. *Anuario Humanitas*, (42). Disponible en: <http://humanitas.uanl.mx/index.php/ah/article/view/106>. Fecha de acceso: 20 de octubre de 2018.

Guyot, V. I., & Becerra Batán, M. R. (2005). La epistemología y las prácticas del conocimiento. Selección de trabajos de las XV Jornadas de Epistemología e Historia de la Ciencia. Tomo 1. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. pp. 370-374.

Peña, M. D., Naranjo, R. F. (2018). "Reflexiones teóricas en relación con la identidad latinoamericana y el pensamiento de José Martí. Un acercamiento inicial". *Revista Didasc@ lia: Didáctica y Educación*, 9 (5), 251-260.

Ramos Víctor H. (2003). *La identidad Latinoamericana. Una aproximación conceptual.* La Paz: Universidad de los Andes.

Ranciére, J. (2012): "Pensar entre disciplinas". En: Frigerio, G. y Diker, G. *Educar: (sobre)impresiones estéticas*. Págs. 283-291. Entre Ríos Fundación La Hendija.

1. Desplazamientos conceptuales en Psicopedagogía

Soledad Vercellino
Romina Van de Heuvel

Una obra que aborde el estado de situación epistémico de la Psicopedagogía en América Latina, no puede eludir la pregunta por la producción de conocimiento psicopedagógico ni dejar de reivindicar el trabajo que en ese campo ha realizado a lo largo de tres décadas la Psicopedagoga argentina con, tal vez, mayor proyección en los países del Cono Sur, Alicia Fernández. Este capítulo afronta ese doble desafío, presentando resultados de una investigación que ha analizado epistemológicamente la producción de uno de los conceptos claves de la citada autora: el de *modalidad de aprendizaje*.

La filosofía de la ciencia hegemónica durante casi todo el siglo XX, representada por el empirismo lógico, el positivismo y los neopositivismos, centra su atención y preocupaciones en el producto de la ciencia: el conocimiento científico y en su modo de expresión: las teorías. Focalizar el análisis en las teorías implica tratar el tema del conocimiento científico en el plano del lenguaje (Gianella, 2000). En ese tipo de análisis se traslada la problemática de los contenidos y relaciones del conocimiento, a contenidos y relaciones entre los términos y enunciados de un lenguaje. Aquí es donde el abordaje lógico juega un papel fundamental, es así que los principales analistas de esas corrientes epistemológicas, provienen de ese campo disciplinar. El análisis lógico de las teorías ubica su preocupación en definir qué es una teoría y que no lo es, estableciendo requisitos o características que estas construcciones deben cumplir, indicando qué elementos la componen (términos, enunciados y razonamientos), qué relaciones establecen esos elementos entre sí, como las teorías se vinculan con otras teorías, y al integrarse conforman disciplinas y ciencias.

Esta perspectiva también se esfuerza por diferenciar los contextos de producción del conocimiento científico: contextos de descubrimiento, de justificación y de aplicación y por separar una historia interna de la ciencia de la historia externa. Dicho esfuerzo se realiza en pos de circunscribir 'lo propiamente científico' y reafirmar su independencia y autonomía de cuestiones 'no científicas', como son las condiciones en el

que un conocimiento surge, sus aplicaciones, la historia social, política y económica.

Se otorga el nombre de contexto de descubrimiento al momento de producción inicial de la teoría científica y con el nombre de contexto de justificación se designa al momento en que el científico busca validar o corroborar la teoría científica. Esta distinción fue realizada por primera vez por Hans Reichenbach en su obra Experience and Prediction de 1938, considerando que en el contexto de descubrimiento se aluden a cuestiones relacionadas con la forma en que los científicos generan nuevas ideas o hipótesis, mientras que el contexto de justificación tiene que ver con los criterios que deben reunir las teorías científicas para ser consideradas tales por la ciencia. El contexto de descubrimiento se encuentra relacionado con las circunstancias personales del científico, cuestiones psicológicas, sociológicas, políticas, económicas o tecnológicas que pueden haber gravitado o influido en la gestación del descubrimiento o en su aparición. Este contexto se encuentra estrechamente relacionado con la psicología y la sociología y no con el conocimiento científico específicamente, por no contar con una lógica o racionalidad del descubrimiento, por el contrario, para Reichenbch (1938) a este contexto le adjudica la característica de ser irracional (Pérez Tamayo, 1990). En cambio el contexto de justificación al abordar la validación de las teorías o hipótesis científicas, para saber si el conocimiento es auténtico o no, si la teoría se justifica, si las evidencias se corresponden con las afirmaciones de la teoría; es que se lo ha considerado como el contexto propio del conocimiento científico puesto que hay una lógica y coherencia en la justificación de la teoría o hipótesis. En tal sentido, Reinchenbach consideraba oportuna dicha distinción y abogaba por que no se la confunda. Durante la primera mitad del siglo XX la mayoría de los filósofos de la ciencia (como Popper, Hempel y Carnap) han adherido a tal distinción (Bárcenas, 2002).

A la distinción de estos dos contextos, se ha sumado contemporáneamente un nuevo contexto, el contexto de aplicación, *"…en el cual se discuten las aplicaciones del conocimiento científico, su utilización, su beneficio o perjuicio para la comunidad o la especie humanas…"* (Klimovsky, 1994, p.30). Este contexto se relaciona con la ciencia aplicada o la tecnología la que a su vez, suele alimentar al contexto de descubrimiento, en el sentido que la tecnología posibilita muchas veces nuevos descubrimientos científicos.

Otra manera de referirse a estos distintos ámbitos del quehacer científico es considerar que existe una historia interna y otra externa de la ciencia. La historia interna estaría dada por el conocimiento reconocido oficialmente como científico, sin tener en cuenta consideraciones subjetivas, institucionales o relaciones de poder. Mientras que la historia externa, por el contrario, retomaría las prácticas sociales, relaciones de poder, las instituciones científicas y estructuras que movilizan y sostienen a la ciencia en general. En este

sentido, la historia interna se relaciona estrechamente con el contexto de justificación, y la historia externa se corresponde los ámbitos de los contextos de descubrimiento y aplicación.

Como se advierte, tal posición produce una simplificación de lo que implica la producción de conocimiento al excluirse los aspectos sociales, políticos, culturales y las condiciones subjetivas, tanto singulares como colectivas, que permiten comprender la relación profunda entre el conocimiento y su situacionalidad histórica.

En el contexto de la filosofía de la ciencia inglesa, a partir de los años ´60, Imre Lakatos (1983), Thomas Khun (1971) y Larry Laudan (1978) se han interesado por entender y abordar el contexto de descubrimiento, privilegiando el análisis histórico de la ciencia, las vicisitudes que afrontan los científicos al formular teorías. La filosofía de la ciencia francesa, por su parte, a partir de Bachelard (1987), fuertemente con Canguilhem (1971, 2009) y luego con Foucault (1997) propondrá una unidad revolucionaria entre epistemología e historia de la ciencia, definiendo como objeto de las mismas el movimiento de los conceptos, es decir, la formación, rectificación, deformación y desplazamiento de las nociones científicas, su comienzo, avatares y modos de empleo (Canguilhem, 2009).

La historia de una ciencia según Canguilhem (2009) no puede ser una serie de biografías ni una cronología de anécdotas, sino una historia de la formación, deformación y rectificación de los conceptos científicos (Lecourt, 1970). Este tipo de análisis histórico procede del concepto a la teoría, abordando la filiación de conceptos (Canguilhem, 1971) en lugar del encadenamiento de teorías. *La formación de conceptos* no está predeterminada a priori por ninguna lógica, sino posibilitada por un *encuentro contingente* (Jarauta, 1979) de diferentes series: teóricas-científicas, de lenguaje, sociales, políticas, ideológicas, institucionales, técnicas.

En el presente capítulo nos proponemos analizar en esa clave epistemológica la producción de conocimiento de una obra pilar en el campo psicopedagógico, la teoría del aprendizaje de Alicia Fernández. Los desarrollos de esta autora son importantes para el campo disciplinar no solo por su difusión a lo largo de diversos países latinoamericanos, como Argentina, Uruguay y Brasil y también europeos, sino por su vasta conceptualización a partir de problemáticas con las que se fue encontrando en el transcurrir de su práctica en múltiples territorios. Por su compromiso y esfuerzo intelectual con la disciplina y su especificidad: el aprendizaje, por las huellas y marcas que dejó en distintos ámbitos de la formación de profesionales. Y por su continuidad y resignificación de los desarrollos teóricos de una pionera en la teorización en Psicopedagogía como fue Sara Paín (1983).

Focalizaremos en uno de los conceptos centrales de la misma: la *modalidad de aprendizaje*. Dicho concepto es significativo por su potencia heurística respecto al objeto de estudio de la psicopedagogía y por las posibilidades de intervención que habilita en las prácticas profesionales.

Se trata de una pesquisa teórica (Gohier, 1998) y epistemológica, tipo de estudios aún incipientes dentro del campo de la psicopedagogía (Bertoldi y Vercellino, 2013). En tal sentido, advertimos que, si bien la preocupación por la producción de teoría está presente en varias figuras del campo psicopedagógico (Paín 1979, Visca 1985; De Lajonquière, 2000; Bossa, 2008) y es una dimensión insistente en los análisis epistemológicos (Castorina, 1989; Da Silva, 2006; Ventura, 2012) a excepción de una investigación en curso en el Centro Universitario Regional Zona Atlántica dirigida por Sandra Bertoldi y Liliana Enrico (Enrico y Fernández, 2016; Bertoldi y Tovani, 2016), no se han encontrado estudios que den cuenta de la génesis de conceptos fundamentales de la disciplina, menos aún del concepto específico de modalidad de aprendizaje de Alicia Fernández; no obstante el mismo es utilizado en la investigación psicopedagógica (Etcheverry y Moreyra: 2015; Farrachol, 2013; Figueroa, 2014; Reaño: 2011) .

El análisis epistemológico se realizará considerando las siguientes dimensiones o aspectos del problema de la formulación de conceptos: a) se focalizará en la noción de modalidad de aprendizaje, como ya señalamos, específicamente en los alcances de su denominación, definición y función de interpretación; b) también se indagará el campo lingüístico en el que la misma surge, es decir, el uso de metáforas, imágenes y analogías en torno a esta noción y finalmente c) se considerará el campo práctico, es decir, las técnicas experimentales e instrumentales, técnicas empíricas y el contexto sociopolítico y subjetivo que crea condiciones para la producción de conocimientos en el caso en estudio.

Para realizar este análisis se recurrió a la lectura crítica de diversas fuentes de *información documental*; debido a que el método de investigación propuesto por Canguilhem es *"necesariamente empírico y crítico: [por lo que] debe estar abierto a toda posibilidad de informaciones"* (Macherrey, 2009, p.56). Se analizaron distintas publicaciones de la autora: libros, artículos científicos, artículos de divulgación, entrevistas académicas en formato escrito y difundidas a través de YouTube. Se recurrió también a la información disponible en la web sobre las instituciones en las que desarrolló su labor el Espacio Psicopedagógico de Buenos Aires (EPsiBa) y al Facebook de EPsiBA y de la propia autora.

En el siguiente cuadro (N°1), se presentan los documentos trabajados en función de la disponibilidad para acceder a ellos.

Tipo de publicación	Nombre	Año de publicación/ referencia	Idioma
Libro	La inteligencia atrapada	1987 "La inteligencia atrapada". Editorial Nueva Visión, Buenos Aires. Once ediciones. 295 pp. ISBN 9506021430. Traducido al portugués por la Editorial "Artes Médicas" de Brasil con el título: "A inteligencia aprisionada"	Castellano
Libro	La sexualidad atrapada de la señorita maestra	2011. "La sexualidad atrapada de la señorita maestra: una lectura psicopedagógica del ser mujer, la corporeidad y el aprendizaje". Editorial Nueva Visión, Buenos Aires. Ocho ediciones. 223 pp. ISBN 9506022631. Traducido al portugués por la Editorial "Artes Médicas" de Brasil con el título: "A mulher escondida na professora"	Castellano
Libro	Poner en juego el saber	2002. "Poner en juego el saber". Editorial Nueva Visión, Buenos Aires. 219 pp. ISBN 9506024146. Traducido al portugués por Editora Artes Médicas de Brasil con el título: "O saber em jogo"	Castellano
Libro	Los idiomas del aprendiente	2010. "Los idiomas del aprendiente". Editorial Nueva Visión, Buenos Aires. 301 pp. ISBN 9506024197. Traducido al portugués por Editora Artes Médicas de Brasil con el título: "Os idomas do aprendente"	Castellano
Libro	Psicopedagogía en Psicodrama	2009c. "Psicopedagogía en psicodrama". Editorial Nueva Visión, Buenos Aires. 271 pp. ISBN 9506024219. Traducido al portugués por Editora Vozes de Brasil con el título: "Psicopedagogia em psicodrama"	Castellano
Libro	La atencionalidad atrapada	2012. "La atencionalidad atrapada". Ed. Nueva Visión, Buenos Aires. Traducido al portugués como "A atenção aprisionada" por Ed. Penso / Grupo A.	Castellano
Capítulo de libro	Potencia creativa de la alegría (Cap. 8)	2013. Psicología Educacional en el Contexto de la Clínica Socioeducativa. (Vol. 1) http://www0.unsl.edu.ar/~disgraf/neuweb2/pdf/Taborda%20Volumen1.pdf	Castellano
Entrevista	Desafios da Educação: Alicia Fernández - Argentina	2015: https://www.youtube.com/watch?v=uuB_RyeyTIE	Castellano
Entrevista	Defender la alegría	2012-2013 Revista Psicopedagógica "Disculpe las molestias" http://www.youblisher.com/p/669032-Disculpe-la-Molestia/	Castellano
Entrevista	Aprendizagem também é uma questão de gênero	2008- "Educar para crecer" http://educarparacrescer.abril.com.br/comportamento/entrevista-alicia-fernandez-402342.shtml	Portugués
Entrevista	"Sólo se atiende, ateniéndonos"	(Consultado 2016) Revista E.psi. B.A http://www.epsiba.com/materiales/texto/716	Castellano
Entrevista	"Alegría o aburrimient	2015. Página 12. http://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia	Castellano

	o”	/9-267910-2015-03-14.html	
Art. Divulg.	Para aprender, poner en juego el saber	Investigación- Psicoanálisis. Trabajos de Investigación Clínica y de Inserción del Psicoanálisis en diversas Áreas Temáticas. Psicoanálisis <> Psicopedagogía. http://www.psicomundo.com/foros/investigacion/pedagogiaindice.htm	Castellano
Art. Divulg.	¿Alguien responderá?	Revista E.psi. B.A	Castellano
Art. Divulg.	¿Burn out?	Fragmento del capítulo 15 del libro La Atencionalidad atrapada)	Castellano
Art. Divulg.	La alegría y el aprendizaje	fragmento del libro “Psicopedagogía en psicodrama”	Castellano
Artículo científico	Aprender es tan lindo como jugar	2001. Fort da. Revista de psicoanálisis con niños. (online) ISSN 1668 3900. Número 4 - Agosto	Castellano
Artículo científico	¿Qué entendemos por Intervención Psicopedagógica clínica?	Revista E. Psi. B. A. (sin fecha)	Castellano
Art. Divulg.	El por qué, para qué y cómo de la insistencia de la pregunta: ¿Qué es la Psicopedagogía?	Revista E.Psi.B.A. (sin fecha)	Portugués
Página Web	EPsiBA	www.epsiba.com/	Castellano
Facebook	EPsiBa-Alicia Fernández	https://www.facebook.com/Epsiba.Psicopedagogia/?ref=ts&fref=ts	Castellano

Tabla 1: Fuentes documentales consultadas.
Fuente: elaboración propia.

Para abordar la complejidad de la problemática estudiada, se realizó un análisis crítico de la producción disponible de la autora como así también de aquellas fuentes de información que permitieran conocer y analizar la coyuntura en la cual dicha producción fue posible. Es decir que se recurrió tanto al dominio teórico de Alicia Fernández como al espacio y tiempo en el que vivió, se formó y produjo conocimientos psicopedagógicos.

DENOMINACIÓN, DEFINICIÓN Y FUNCIÓN DE INTERPRETACIÓN DEL CONCEPTO 'MODALIDAD DE APRENDIZAJE'

A continuación se realiza un recorrido por la elaboración del concepto de modalidad de aprendizaje, acuñado por la Psicopedagoga argentina Alicia Fernández. En el desarrollo, se atravesarán las distintas obras de la autora, para advertir los vaivenes, avances, re-conceptualizaciones y cambios de sentidos que operan el proceso de formación de ese concepto psicopedagógico.

Un concepto se caracteriza por tres rasgos específicos: *denominación, definición y función de interpretación de las observaciones (*Canguilhem, 1977). El segundo de ellos es condición indispensable para su existencia. Al respecto, Vázquez García (2011) postula:

La **denominación** es la palabra definida, la **definición** es la proposición que fija el sentido de la palabra, la **función de interpretación** permite conectar concepto y observaciones. Sin la palabra es difícil, aunque no imposible, que se dé la noción; sin la definición no hay concepto; sin la función de interpretación, la definición es puramente nominal, sin aplicaciones (p.67- El resaltado es nuestro).

Si bien la denominación "modalidad de aprendizaje" (es decir, la palabra definida) aparece en el año 1987 en el clásico "La inteligencia atrapada", su definición, es decir, la proposición que fija el sentido de la palabra, se encuentra en uno de los últimos libros de Fernández del año 2000, pudiéndose ver retrospectivamente cómo se fue re-conceptualizando la misma a lo largo del tiempo. Más aún, en el material bibliográfico del último curso sobre esta temática dictado en el año 2015 por la institución que Fernández fundara (EPSIBA) , se presenta esa definición, y explicita cómo la ha ido elaborando a lo largo de sus obras, en función del trabajo que ha ido realizando en su carrera profesional.

En "La inteligencia atrapada" (1987) Fernández plantea que en cada sujeto se puede observar una particular modalidad de aprendizaje, es decir, una manera personal para acercarse al conocimiento y para conformar su saber. Tal modalidad de aprendizaje se construye desde el nacimiento, y a través de ella nos enfrentamos con la angustia inherente al conocer-desconocer.

La modalidad de aprendizaje es como una matriz, un molde, un esquema de operar que el sujeto va utilizando en las distintas situaciones de aprendizaje (p.121).

Dicha modalidad está vinculada a las experiencias de aprendizaje reales que haya tenido el sujeto como a la manera en que fueron

significadas por él y sus padres. Para describir tal modalidad se debe observar:

a-La imagen de sí mismo como aprendiente; cómo operan fantasmáticamente las figuras enseñantes padre y madre.

b-El vínculo con el objeto de conocimiento.

c-La historia de los aprendizajes, especialmente algunas escenas paradigmáticas que hacen a la novela personal de aprendiente que cada uno construye.

d-La manera de jugar.

f-La modalidad de aprendizaje familiar (Fernández, 1987, p.122).

Sostiene que cuando el aprendizaje es funcional, supone una modalidad de aprendizaje en la cual se produce un equilibrio entre los movimientos de asimilación y acomodación. Postulando que la inteligencia es sólo una de las estructuras que intervienen en dicho proceso (y que no se la puede recortar del deseo y la corporeidad), en el análisis de un sujeto en particular prefiere *"hablar de modalidad de aprendizaje y no de modalidad de la inteligencia"* (Fernández, 1987, p.124). *"La modalidad opera como una matriz que está en permanente reconstrucción y sobre la cual se van incluyendo los nuevos aprendizajes que van transformándola, pero de todos modos la matriz sigue quedando como estructural"* (p.132). La misma, está ligada a la estructura de la personalidad.

En esta primera definición, se pueden observar algunos términos y enunciados vinculados a la definición de la noción, como así también las relaciones que se van estableciendo con otros conceptos. La modalidad de aprendizaje es una *matriz*, un *molde*, un *esquema* de operar en las diferentes situaciones de aprendizaje. Está estrechamente vinculada a la estructura de la personalidad, y posibilita acercarse al conocimiento y conformar el saber. En este punto, se realiza una distinción entre conocimiento y saber (volveremos sobre este punto). También se distingue modalidad de aprendizaje e inteligencia; si bien la inteligencia también se construye, ésta es sólo una de las estructuras que intervienen en el aprendizaje, junto al deseo y la corporeidad; por lo tanto la autora prefiere hablar de modalidad de aprendizaje y no "modalidad de la inteligencia" (Fernández, 1987).

La caracterización matricial inherente a la modalidad de aprendizaje supone en la misma una dimensión que se mantiene estructural y otra que se va transformando, reconstruyendo en función de las distintas situaciones de aprendizaje que va atravesando el sujeto. Si el aprendizaje es funcional, en la modalidad se produce un equilibrio entre los movimientos asimilativos y acomodativos (categorías que la

autora recupera de la tradición piagetiana). Finalmente, la modalidad de aprendizaje, está vinculada a la historia del sujeto, a las relaciones con las figuras enseñantes, al jugar y a la modalidad de aprendizaje familiar.

En su primera aproximación al concepto, menciona las "figuras enseñantes" como una de las dimensiones que intervienen en la construcción de dicha modalidad, pero en su libro "La sexualidad atrapada de la señorita maestra" del año 1992, el análisis de la posición enseñante es profundizado. En esta obra, aborda el aprendizaje vinculado al género, la sexualidad y la corporeidad. Postula que la modalidad de aprendizaje *"se construye a partir de las primeras experiencias corporales"* (Fernández, 2011, p.84), entre una madre que provee alimentos y nutrientes y un bebé que necesita de incorporar las características de la leche materna en sustancias de su propio cuerpo. Sostiene que, desde un análisis psicopedagógico, la alimentación es la *"fuente somática" de la modalidad de aprendizaje y de las "significaciones inconscientes del aprender"* (Fernández, 2011, p.83-84). Esta idea es trabajada a partir de los desarrollos de Freud (1940) y de Piera Auglanier (1991).

En un principio, en el aprendizaje no hay una diferenciación entre la representación del conocimiento y la del otro, pero se juega un primordial investimento del conocimiento, que luego será trasladado al acto de conocer y al pensar. A partir de allí será posible investir el conocimiento como diferenciado de quien lo porta. El deseo de acceder al conocimiento se instala sobre este primer investimento del otro como enseñante, y, según las vicisitudes de este investimento, serán las posibilidades de construir una u otra modalidad de aprendizaje.

Aquí aparece explícitamente lo relacional como específico de la modalidad de aprendizaje, dimensión que se mantendrá a lo largo de sus re-conceptualizaciones sobre la misma. En esa relación con los otros, el vínculo primordial con la madre es fundante, sosteniendo que la alimentación es su fuente somática. En este libro el lugar del cuerpo y el género son profundizados como intervinientes en la construcción de la matriz. Dentro de la dimensión relacional, el lugar de los investimentos es sustantivo, tanto de los otros como enseñantes, de los objetos de conocimientos (que aquí diferencia claramente de sus portadores), como también del acto de conocer y pensar. Esto es significativo, ya que en sus trabajos posteriores abordará el lugar del actuar y del pensar en el aprendizaje.

Aparece también nuevamente la diferencia entre conocer y saber. Esta vez vinculando inteligencia a la construcción de conocimiento y saber al deseo. Así expresa:

> [...] en lo teórico es lícito proponer una dimensión de la inteligencia dedicada a la construcción de un mundo objetivo

> coherente que se sistematiza como conocimiento, y una dimensión del deseo, relativa a la existencia del universo intersubjetivo en el que se instaura el sujeto (Fernández, 2011, p.89).

En su tercer libro, publicado en el año 2000, “Poner en juego el saber”, aparece por primera vez la modalidad de aprendizaje definida como un idioma. Es *“un idioma propio para tomar lo del otro y hacerlo suyo, y para entregar-mostrarle algo de nuestra obra”* (Fernández, 2002, p.11). Sostiene que a través del mismo entendemos a los demás y nos hacemos entender por ellos.

Su siguiente obra, (publicada por primera vez ese mismo año) toma la idea anterior, titulándose: “Los idiomas del aprendiente” (2010). En ella realiza la definición más completa y acabada del concepto de modalidad de aprendizaje asociándolo íntimamente al de modalidad de enseñanza, en función de lo que ha ido trabajando en relación al mismo, vinculándolo con otros conceptos como “sujeto enseñante/aprendiente - sujeto autor”. En esta obra explicita que toma para ello aportes desde otros marcos teóricos, entre ellos los de Jacky Beillerot.

Al respecto sostiene que es uno de los conceptos centrales de su postura psicopedagógica, por lo que tratará de retomar lo que ha escrito anteriormente “para reformular algunos aspectos, rehilvanar otros y cruzarlos con ideas de autores que desde campos extra-psicopedagógicos (pensando en el aprendizaje como Jacky Beillerot[2], o en las ideas de Winnicott, como André Green)” (Fernández, 2010, p.95), también se han encontrado con la necesidad de reconocer la existencia de cierto estilo singular en cada persona. A continuación, define a la modalidad de aprendizaje como

> […] ese molde o esquema de operar que se va a ir utilizando en las diferentes situaciones de aprendizaje. Es un molde, pero un molde relacional (Fernández, 2010, p.96).

Por lo tanto, mantiene la tensión entre lo que se impone como repetición/permanencia de un modo anterior de relacionarse y lo que necesita cambiar con ese mismo modo de relacionarse. Relacionarse ¿con qué?: con el objeto a conocer, consigo mismo como autor y con el otro como enseñante (Fernández, 2010, p.96).

---

[2] A partir del trabajo realizado, quedan abiertas algunas pistas para seguir investigando: la presencia en las referencias bibliográficas de la obra de Beillerot “Saber y relación con el saber” (1998) del libro “La inteligencia atrapada” (1987) de Alicia Fernández, nos interpela sobre ¿cuáles son los aportes de la psicopedagogía argentina, o particularmente, los de Alicia Fernández, al campo de las ciencias de la educación- psicopedagogía europeas? Indagar esta cuestión puede resultar sumamente significativo, considerando que parecería que los préstamos conceptuales en las ciencias sociales y humanas siguen el eje Europa- América Latina y no el sentido inverso.

En su construcción entran en juego diversos aspectos, a saber: el reconocimiento o no de un sujeto como aprendiente y también como enseñante por parte de los otros y de uno mismo; las significaciones familiares respecto al conocer y al no conocer, y la posibilidad de propiciar un espacio saludable donde el aprendizaje tenga lugar. Designa entonces la relación entre tres instancias: Sujeto autor - objeto a conocer - enseñante.

Así, se irá armando un esquema o molde que tiene la peculiaridad de ser móvil, de ir transformándose con el uso. *"La modalidad opera como una matriz que está en permanente reconstrucción y sobre la cual se van incluyendo los nuevos aprendizajes que van transformándola. De todos modos la matriz sigue quedando como estructura"* (Fernández, 2010, p.96).

En esta obra retoma e integra las ideas de la modalidad como idioma; los aspectos estructurales y constructivos y el interjuego entre inteligencia, deseo y corporeidad. Sostiene que si bien es posible esquematizar las modalidades de aprendizaje patogenizadas (lo cual a su vez favorece las intervenciones psicopedagógicas por su conceptualización), no es posible esquematizar las modalidades saludables, debido a que *"su característica central es la posibilidad de variación. Ello implica un movimiento constante entre la asimilación (significar desde los propios esquemas de significación al objeto de conocimiento) y la acomodación (someterse a la legalidad propia del objeto de conocimiento)"* (Fernández, 2010, p.105).

En la organización de la modalidad de aprendizaje participan:

a) el modo en que los enseñantes (principalmente los de los primeros grupos de pertenencia familiar y escolar) hayan conseguido reconocer y querer al niño como aprendiente (es decir, con capacidad de pensar) y como enseñante.

b) El ofrecimiento de un espacio saludable donde el preguntar sea valorizado y el elegir posible; o la existencia de un espacio perturbado donde, por exceso o por carencia, ninguna de esas dos actividades sea posible.

c) Las "experiencias de vivencia de satisfacción" en relación con el aprender y/o las experiencias traumáticas en relación con el mismo.

d) El reconocimiento de sí mismo como autor.

e) El ofrecimiento o el acercamiento de espacios objetivos y subjetivos donde el jugar sea posible.

f) La facilitación o la restricción de vínculos solidarios con otros sujetos de la misma edad.

g) El modo de circulación del conocimiento en los grupos de pertenencia (familia, escuela, contexto comunitario).

h) Un tipo de "relación con el saber", a su vez, se constituye a partir de los ítems anteriores

Los ítems anteriores, señalan la materia prima con la cual un sujeto aprendiente, es decir, activo y autor, irá construyendo su modalidad de aprendizaje, a la vez que construirá su inteligencia en el mismo terreno.

> […] La modalidad de aprendizaje marcará una forma particular de relacionarse, buscar y construir conocimientos, un posicionamiento del sujeto ante sí mismo como autor de su pensamiento, un modo de descubrir-construir lo nuevo y un modo de hacer propio lo ajeno (Fernández, 2010, p.108).

Por otro lado, la inclusión de la relación con el saber se agrega a la serie de componentes que organizan la modalidad de aprendizaje que había sido detallada en su primer libro: "La inteligencia atrapada" (1987). Allí no se encuentra referencia a la misma. Se puede suponer que esto se debe a que dicho libro, y la tesis doctoral de Beillerot, donde desarrolla su conceptualización sobre la relación con el saber son publicados en el mismo año: 1987, y la publicación de esta tesis se realizó en 1989 en francés y recién en 1998 en castellano. Con lo cual el acceso a dichos postulados por Alicia Fernández solo fue posible con posterioridad a la escritura de su primera obra (y su segunda también, la cual data de 1992).

La cuestión de la autoría aparece claramente en "Los idiomas del aprendiente" (2010), si bien hubo esbozos de ella en "Poner en juego el saber" (2002), cuando refiere a la singularidad de la obra propia que posibilita el idioma como modalidad de aprendizaje. Aquí aparece el sujeto como autor de su pensamiento, y se verá más adelante que este aspecto cobra un lugar significativo en los últimos desarrollos de su obra, siendo para Alicia Fernández (2012) la autoría de pensamiento el objeto de estudio e intervención del campo psicopedagógico.

En esta conceptualización se observa que sigue sosteniendo algunos aspectos de sus definiciones anteriores, tales como: la diferencia con la inteligencia (que es sólo una de las estructuras que interviene en la modalidad de aprendizaje); la importancia de la corporeidad, el deseo; y ahora agrega también el conjunto de aspectos (conscientes, inconscientes y preconscientes) del orden de la significación, de la lógica, de la simbólica y la estética. Esta última es re-trabajada en obras posteriores (específicamente en "Psicopedagogía en psicodrama" (2009) y "La atencionalidad atrapada" (2011).

Vuelve a puntualizar la distinción entre conocimiento y saber. El conocimiento solo cuando se puede articular con el saber del sujeto, se torna significativo para él. En este proceso, intervienen los movimientos asimilativos y acomodativos.

La construcción de la matriz se da en íntima relación con los otros como enseñantes, la cual incluye, por un lado, el deseo del enseñante para con el aprendiente (deseo de que aprenda), la significación que hace del conocer, el ofrecimiento de objetos a conocer como de un ambiente propicio y saludable para el aprendizaje y el jugar; y por el otro, la circulación del conocimiento tanto en el contexto familiar, escolar, comunitario y social.

Desde un comienzo, en "La inteligencia atrapada" (1987), la autora planteó que el aprendizaje se da siempre en vínculo con otros, otros que incluye a la familia y también al contexto social. Pero en "Los idiomas del aprendiente" (2010), comienza a teorizar sobre la especificidad de la coyuntura y las implicancias que tiene la misma en ciertas modalidades de enseñanza y aprendizaje que caracterizan los tiempos que corren. Así en las últimas páginas dice

> [...] la modalidad de aprendizaje de la niña y el niño está entrelazada con una modalidad de aprendizaje familiar, y ésta, a su vez, con las modalidades de enseñanza no sólo de las familias de origen, sino también de las modalidades enseñantes imperantes en el medio social (p.145).

Sostiene que para que una modalidad de aprendizaje sea móvil y no se cristalice, patogenice, posibilitando la actividad del pensamiento, las figuras enseñantes (familia, maestros, medio social) deberán simultáneamente "mostrar y guardar". Dicho movimiento posibilitará que el sujeto se conecte con el deseo de conocer, pudiendo seleccionar y elegir, de acuerdo a su historia y a su singularidad, aquellos conocimientos que puedan articularse con su saber.

En sus obras posteriores (Fernández 2009, 2012), no agrega nuevos términos o enunciados a la definición de la modalidad de aprendizaje, más bien pone su atención en otras problemáticas, fundamentalmente la atención, y propone articulaciones entre la construcción de lo que denomina modalidades atencionales y las modalidades de aprendizaje.

En su libro "Psicopedagogía en psicodrama" (2009), adentrándose y dándole mayor protagonismo en su propuesta a las condiciones epocales por las cuales estamos atravesando, la autora profundiza en su teorización sobre la autoría y su vínculo con la alegría. Analizará el lugar del humor y la alegría como posibilitadores de aprendizajes saludables, para hacerle frente al tedio y aburrimiento que se instalan cada vez más en los sujetos. Respecto a la modalidad de aprendizaje indica al lector que su conceptualización se encuentra desarrollada en

su libro anterior, "Los idiomas del aprendiente" (2010). En esta ocasión, sostiene que la misma no puede ser estudiada desligándola de la realidad educativa, y la caracteriza como una *"construcción subjetiva e identificante que cada sujeto va armando con los materiales provistos por los enseñantes padres, maestros, medios de comunicación"* (Fernández, 2009, p.23).

Lo novedoso en la definición aquí expuesta, es la explicitación de la dimensión identificatoria. Dicha explicitación podría pensarse respecto a dos cuestiones abordadas en este libro. Por un lado, el psicodrama como parte del diagnóstico y tratamiento psicopedagógico. Allí los procesos identificatorios adquieren mayor fuerza debido al trabajo con otros: "el psicodrama siempre incluye a otros. Aunque acontezca en el seno de una sesión individual" (Fernández, 2009, p.87). Por otro lado, (debido a la coyuntura en la cual escribe), adquiere relevancia en su análisis la masividad de imágenes ofrecidas en la actualidad con las cuales identificarse. Aquí aparece la alusión específica a los mass-media y el lugar que ocupan como nuevas figuras enseñantes, produciendo *"cambios subjetivos [a través de] (...) objetos telemáticos (...) [incidiendo] en el aprendizaje"* (p.266).

El trabajo sobre las condiciones de vida imperantes en la actualidad y las resonancias que tienen en la subjetividad de los sujetos, específicamente en las modalidades de aprender y de "atender", son trabajadas en profundidad en su libro "La atencionalidad atrapada" (2012). Ya no es la "inteligencia atrapada" el síntoma de época, sino justamente este atrape de la atencionalidad, diagnosticado más que frecuentemente como hiperactividad, desatención, entre otras. En función de ello analiza las *"modalidades atencionales, que, paralelamente a las modalidades de aprendizaje, se van construyendo a lo largo de la vida de cada individuo"* (Fernández, 2012, p.149). Sosteniendo enfáticamente, como lo viene haciendo desde "Los idiomas del aprendiente" (2010) que *"el contexto es texto desde el cual se atiende"* (p.294).

En esta última obra, no agrega nuevos términos o enunciados a la conceptualización de la noción abordada en esta tesis, sino que propone articulaciones entre la construcción de lo que denomina "modalidades atencionales" y las "modalidades de aprendizaje".

Tal se desarrolló previamente, en "Los idiomas del aprendiente" (2010) se encuentra la definición más acabada del concepto modalidad de aprendizaje. A lo largo de años de trabajo, desde la publicación de su primer libro en el año 1987, hasta éste, la autora ha ido profundizando en la conceptualización a partir de su trabajo en la clínica, de la investigación psicopedagógica y del diálogo con otros autores ajenos a su campo (más adelante se analizará el campo lingüístico y práctico de formación del concepto).

Se vislumbra entonces que la *modalidad de aprendizaje* es un molde o matriz relacional, que se utiliza en cada situación de aprendizaje. Su especificidad reside en una **dimensión estructural**, que como tal está vinculada a la estructura de la personalidad, y permanece a lo largo de la historia del sujeto; y en una **dimensión dinámica**, que se transforma y reconstruye en función de las nuevas situaciones de aprendizaje que va atravesando. A su vez, lo característico de una modalidad "saludable" o "funcional" es la posibilidad de variación y de movimiento; en cambio, en aquellas modalidades que se encuentran patogenizadas, se produce una cristalización de la misma. Este molde posibilita a un sujeto relacionarse en tres instancias: con el otro como enseñante, con el objeto a conocer y con sí mismo como *autor*.

LA FUNCIÓN DE INTERPRETACIÓN DEL CONCEPTO

Escuchar los idiomas del aprendiente, mirar sus gestos, permite que la psicopedagogía encuentre sus propios idiomas y que arme sus propios dispositivos de intervención. **Silvia Nora Iannantuoni, de la presentación del libro Los idiomas del aprendiente (Fernández, 2010).**

Un concepto conlleva tres dimensiones, habiendo visto su denominación y definición, se analizará ahora su *función de interpretación.* El concepto es *"un útil, una regla de investigación"* (Macherey, 1964, p.9), cuya elaboración consiste en buscarle las *"aplicaciones adecuadas"* (Vázquez García, 2011, p.75). El concepto como interrogante surge de la experiencia, donde comienza a jugar su función de interpretación, es decir, permite explicar ciertas observaciones, sobre las que echa luz heurísticamente. Se mostrará entonces en qué marco de experiencias prácticas la autora comenzó a interrogarse sobre la realidad con la que se encontraba.

En la primera parte de su libro "La inteligencia atrapada" (1987), Fernández cuenta de su trabajo en el Hospital Posadas. Allí, relata que mientras por el año 1983 trabajaba supervisando prácticas en el Hospital de Morón, comenzó a inquietarse respecto de cómo se llevaban a cabo los diagnósticos psicopedagógicos en las instituciones hospitalarias de Buenos Aires. Los mismos se tornaban insostenibles para los pacientes, que esperaban horas a la intemperie por un turno; luego transcurrían meses de diagnóstico, teniendo que viajar desde lejos, varias veces, siendo costoso para quienes poseen escasos recursos, por lo cual muchas veces desistían en el camino. Así, a partir de un trabajo en conjunto con el Hospital de Morón y el Hospital de Niños de la ciudad a de Buenos Aires, comienza a operativizarse desde el Centro de Aprendizaje del Hospital Posadas, un dispositivo diseñado por la autora: el Diagnóstico Interdisciplinario Familiar de Aprendizaje en una sola Jornada (DIFAJ). Éste, en sus propias palabras *"no es sólo*

una modificación en la técnica, sino principalmente en el abordaje y la conceptualización del aprendizaje y su fractura" (Fernández, 1987, p.25).

Nos dirá que si bien muchos de los instrumentos utilizados en el diagnóstico psicopedagógico han sido diseñados por la psicología, la especificidad para nuestro campo reside en la mirada, ya que lo hacemos a través de la lente del aprender:

> [...] nuestra mirada se orientará hacia la **relación del sujeto con el conocimiento**. (...)
> Un diagnóstico psicopedagógico de un niño o adolescente busca responder a particulares interrogantes, tales como:
> ¿Con qué recursos cuenta para aprender?
> ¿Qué significa el conocimiento y el aprender en lo imaginario del sujeto y su familia?
> ¿Qué rol le fue asignado por sus padres en relación al aprender?
> ¿Cuál es su **modalidad de aprendizaje**?
> ¿Cuál es la posición del sujeto frente a lo no dicho, a lo oculto, al secreto?
> ¿Qué función tiene el no aprender para él y para su grupo familiar?
> ¿Cuál es la significación de la particular operación que constituye el síntoma?
> ¿Cómo aprende y cómo no aprende?
> ¿El no aprender responde a un síntoma o es una respuesta reactiva al medio socioeducativo? (Fernández, 1987, p.41-42- El resaltado es mío).

A partir de allí explicitará su teorización sobre el aprender, el conocer, el saber y la *modalidad de aprendizaje* que, según la autora, es una noción no sólo fértil a nivel teórico, sino que posibilita ricas intervenciones psicopedagógicas.

La primera función de interpretación del concepto de *modalidad de aprendizaje*, su utilidad inicial, se vincula a la problemática de la operatividad de los diagnóstico psicopedagógicos en el contexto hospitalario: la autora se enfrenta al problema de diseñar un dispositivo de diagnóstico en una sola jornada. En ese contexto, la categoría que nos ocupa, resulta fértil teórica y prácticamente.

La función de interpretación va variando y adquiriendo mayor relevancia en la teorización, de ser un componente entre otros del DIFAJ, pasa a ser una "categoría central" de su obra que permite explicar diversos fenómenos con los que se va encontrando a lo largo de su carrera profesional, en distintos ámbitos de trabajo y países.

En su libro "La sexualidad atrapada de la señorita maestra" (2011) relata cómo comenzó a interrogarse por el lugar que ocupa el

género en la construcción del cuerpo y con ésta, en la construcción de la *modalidad de aprendizaje* y enseñanza (no se puede pensar una sin la otra). El interés surge a partir de encontrase en hospitales públicos del Gran Buenos Aires y de la capital Federal, con una población infantil llevada a consulta por fracaso escolar constituida mayoritariamente por varones. Luego, corrobora que esto también sucede en la clínica privada, aunque en menor proporción. Sostiene que ello no puede desvincularse del hecho que tanto en América como en Europa, en las instituciones educativas predomina el personal femenino (maestras y porteras).

Este nuevo problema – de la posible articulación entre género y *modalidad de aprendizaje*- la lleva a teorizar sobre el lugar que ocupa la sexualidad y el cuerpo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto del lado de los enseñantes como de los aprendientes; Postula que existen distintos modos de relacionarse con el conocimiento según el género del sujeto (que se han construido históricamente) y que la *modalidad de aprendizaje* se *"construye a partir de las primeras experiencias corporales"* (Fernández, 2011, p.84).

A partir de allí, extiende el análisis de lugar del cuerpo, la sexualidad y el género en figuras enseñantes por fuera de la escuela: el padre y la madre, es decir, la construcción de la paternidad y la maternidad.

Con su libro "Poner en juego el saber" (2002) comienza la publicación de una trilogía, que será completada con sus dos obras posteriores: "Los idiomas del aprendiente" (2010) y "Psicopedagogía en Psicodrama" (2009). En este libro Fernández (2002) comienza a analizar las particularidades de la coyuntura en la que vivimos, sumergidos en la lógica capitalista y de consumo, y las consecuencias que dicha lógica tiene en el aprendizaje de los sujetos, tanto en la dimensión deseante como epistémica. Al respecto, conceptualizará y ubicará a la *autoría de pensar* como un lugar de resistencia de vida ante la desubjetivación de la sociedad. Sociedad que se puede describir a partir de *"tres expropiaciones que los seres humanos estamos sufriendo: la del saber, la de la capacidad de pensar, y la de poder conectarnos con la dimensión trágica de nuestro existir"* (p.137).

Poner en juego el saber es una alegoría fundamentada y exaltada de los derechos de la infancia y una denuncia de las trampas con que la ciencia moderna y la técnica avanzada (la Ritalina para el ADD, las "inteligencias múltiples") pretenden impedir el reconocimiento de los niños como sujetos deseantes (Volnovich en Fernández, 2002, p.23).

Este libro está prologado por Juan Carlos Volnovich, quien anticipa el desarrollo de éste y los dos posteriores, destacando que la producción de la autora es de una riqueza invaluable para aquellos que trabajan con niños, más allá de la especificidad disciplinar. Ello se debe

a que la teorizaciones de la autora se nutren de los conocimientos construidos en otras áreas, que tocan los nudos claves del aprendizaje; y a partir de allí teje elaboraciones conceptuales que se valen de nociones producidas en otros campos del saber, resignificando su objeto de estudio y abordaje: la autoría de pensamiento. Ésta, para el autor, no es otra cosa que el "acto-poder" que conceptualizó Gerard Mendel (Volnovich, 2002).

Es prácticamente imposible acercarse a este texto eludiendo los antecedentes de la autora e ignorar que este libro es solamente eso: una parte, una pieza imprescindible pero apenas segmentaria de una obra mayor que tiene como interrogante obsesivo el despliegue de la inteligencia y las diferentes maneras de saber, de conocer y de aprender. En última instancia: la autoría del pensamiento del sujeto. Eso que Gerard Mendel llamó "acto poder". Así, *Poner en juego el saber* sucede, completa, desmiente y corrobora al mismo tiempo los dos volúmenes que le precedieron: *La inteligencia atrapada y La sexualidad atrapada de la señorita maestra.* Estos tres libros, y los otros dos que se anuncian: Los idiomas del aprendiente y Psicopedagogía en Psicodrama van conformando una obra contundente y sumamente prolífica que ya tiene perfil propio y original.

Decía que escribiendo, Alicia teje. Teje y entrecruza. Alicia construye una clínica y afirma una teoría crucial: en el cruce de lo que mejor se produjo en las otras disciplinas con la producción y la apropiación de la suya propia. Excelente entrecruzadora, interlocutora intelectual de casi todas las autoras y los autores contemporáneos que han abordado el tema, Alicia procesa los textos fundadores y los metaboliza para desarrollar sus propias ideas, para arribar a conclusiones novedosas e inéditas y para armar su particular manera de afirmar un polo conceptual que, de aquí en más, será referencia obligada para todos aquellos que se interesen en los niños, independientemente de la perspectiva que adopten (Volnovich, 2002:10).

En "Los idiomas del aprendiente" (2010) A. Fernández revisa la noción *modalidad de aprendizaje* a la luz de un nuevo fenómeno: la medicalización de los niños para que aprendan, "presten atención" y "se queden quietos". Así advierte, *"en Estados Unidos, Argentina y Brasil, en los últimos cuatro años se duplicó la cantidad de niños de entre dos y cuatro años que toman metilfenidato. ¡Encontramos escuelas donde sobre 20 alumnos 5 son medicados para que aprendan!"* (p.273).

A partir de ese problema, incorpora en la definición del concepto abordado la noción de intersubjetividad, como el *"lugar dónde el pensar acontece"* (Fernández, 2010, p.1), en un espacio "entre", que se genera en la relación del enseñante y del aprendiente. Al pensar en la intersubjetividad, no se puede soslayar el lugar que ocupa la coyuntura

en la cual vivimos, la oferta del medio familiar, escolar, social, y el lugar que hoy ocupan los medios de comunicación en dicha oferta.

En esta obra, entonces, se vale de la relación entre la *modalidad de aprendizaje* y la de enseñanza para explicar cómo se constituye esa *"fábrica de los pensamientos"* (Fernández, 2010, p.11). A partir de dicha explicación diseña un *dispositivo de análisis psicopedagógico* para diagnosticar e intervenir frente a "modalidades de aprendizaje" *patologizadas o patogenizantes.*

En "Psicopedagogía y psicodrama" (2009) analiza el lugar del jugar en la constitución del sujeto psíquico y aprendiente, como así también en los tratamientos psicopedagógicos. Aquí aparecen nuevos aspectos que influyen en su estructuración: los fenómenos telemáticos. En los tratamientos psicodramáticos que lleva a cabo, observa que, en las nuevas generaciones, el televisor es un integrante más de las escenas que aparecen y se juegan. Sostiene que si bien este objeto no es causa de dificultades en los aprendizajes, sí es un elemento más que se suma a la modalidad de enseñanza exhibicionista (característica del neoliberalismo), y la cual sí es causa de modalidades de aprendizaje patologizadas. Esto, sumado al *"exceso; aceleración, miniaturización; descartabilidad; fugacidad; masificación; homologación, son características que inciden provocando cambios en los modos de aprender"* (p.258). En este contexto, el espacio y el tiempo propiciados por el jugar y el crear, se convierten en alternativas saludables para los sujetos *aprendienseñantes*.

En la publicación de su último libro, "La atencionalidad atrapada" (2012), trabaja la atencionalidad como capacidad, y el atender *"como un trabajo psíquico (inconsciente-preconsciente-consciente), inherente a la capacidad pensante-deseante y, por lo tanto, al aprender"* (p.124). Sostiene que las modalidades atencionales se construyen, al igual que *las modalidades de aprendizaje,* entrelazándose con el *mirar, el escuchar, el jugar, la creatividad, la alegría y la autoría de pensamiento.* Lo hacen en el mismo espacio, en ese *"entre"* que es *intersubjetividad.* Por lo cual, también en su construcción influyen los modos imperantes de *ser atendidos* y los *modos* atencionales de la sociedad actual, impregnados por lo telemático.

A partir de lo anterior, se observa que la modalidad de aprendizaje surge marginalmente, como un aspecto más a tener en cuenta en el abordaje de un problema de la práctica profesional, en un contexto particular. Es un concepto que forma parte de un dispositivo-técnica de diagnóstico psicopedagógico desarrollado de manera rápida en el ámbito hospitalario. Luego el concepto se autonomiza, cobra fuerza teórica e interpretativa, constituyéndose en un aspecto clave de su teorización para explicar el aprendizaje de un sujeto, como también sus posibles dificultades. Es a partir de esta modalidad que un sujeto se relaciona con el conocimiento (y con el saber), con los otros y con

uno mismo. En dicha relación entran en juego las modalidades de enseñanza (familiares, escolares, sociales), el cuerpo, la sexualidad y el género. Más tarde, nuevos problemas prácticos lo enriquecen, incorporando al mismo nuevas dimensiones: lo intersubjetivo, el jugar, el crear, lo estético, la alegría, el pensar (y su autoría), el atender y con él, las modalidades atencionales y los fenómenos tele-tecno-mediáticos.

EL CAMPO LINGÜÍSTICO DEL CONCEPTO

Una vez ubicado el concepto, es importante proceder al análisis de su campo de formación. Canguilhem (1971, 1975) diferencia el campo lingüístico del campo práctico. El primero refiere a las vinculaciones imaginarias que conlleva el concepto a través de los términos elegidos para su denominación y definición. En la epistemología de dicho autor *"el lenguaje no es un epifenómeno ni un simple medio de la actividad científica irrelevante en el análisis del historiador"* (Vázquez García, 2011, p.79). La palabra, aunque no es la noción, permite que esta se traslade de un terreno teórico a otro, adquiera modelos, transporte imágenes, ideologías, o utilice metáforas. De esta manera, el lenguaje puede actuar como obstáculo para el desarrollo teórico o, por el contrario, adquirir fecundidad.

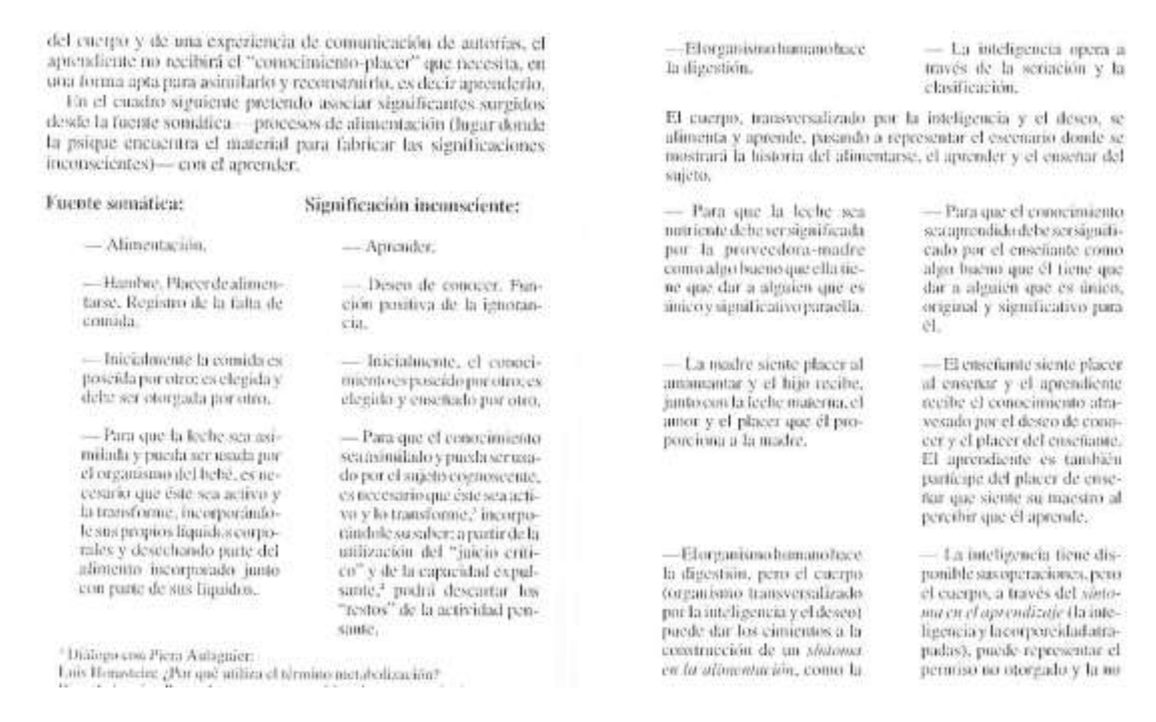
Numerosos estudios provenientes de la epistemología, la semiótica o la retórica postulan la importancia que adquiere el uso de metáforas en la configuración del conocimiento tanto cotidiano como científico (Lakoff y Johnson 2009; Black 1962; Hesse 1966; Canguilhem, 1971; Ricoeur 2001; Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1994, Vercellino 2015). La metáfora del griego: *metaféro*, transportar, o transferir, conforma una figura[3] del lenguaje por medio de la cual el sentido de una palabra es transferido a otra. A su vez, el uso metafórico del lenguaje se vale de analogías, donde, siguiendo a Canguilhem (1971), se explica un nuevo objeto a través de fenómenos cuya legalidad es mejor conocida y funciona como objeto modelo.

En el caso de la *modalidad de aprendizaje*, se desarrollará a continuación como en la producción de dicho concepto Fernández se vale de analogías, metáforas, figuras y modelos para apoyar sus explicaciones, como también, en varias ocasiones, recurre a la poética y al juego con el lenguaje a través de su conocimiento y producción en dos idiomas: castellano y portugués.

Ya en "La inteligencia atrapada" (1987), en su capítulo séptimo, se encuentran los primeros vestigios de una analogía utilizada en la elaboración del concepto de *modalidad de aprendizaje*, que será desarrollada en profundidad en su segundo libro "La sexualidad atrapada de la señorita maestra" (2011). La misma vincula la

[3] *"Esta figura se define como tropo, es decir, es un tipo de sustitución de una expresión por otra cuyo sentido es figurado, proceso en el que cambia la dirección de la expresión, que se desvía de su contenido original para adoptar otro contenido por semejanza"* (Vercellino, 2015, p.3).

alimentación con el aprender. Fernández (2011) sostendrá, siguiendo a Freud (1940) y Aulagnier (1991), que la alimentación es la base somática del aprendizaje; y, desde allí, pretende *"asociar significaciones surgidas desde la fuente somática –procesos de alimentación (lugar donde la psique encuentra el material para fabricar las significaciones inconscientes)- con el aprender"* (p.86). Sostiene que *"la incorporación del alimento es la matriz de la incorporación del conocimiento"* (Fernández, 2011, p.102) y elabora una comparación entre ambos procesos (Ver Imagen 1).



del cuerpo y de una experiencia de comunicación de autorías, el aprendiente no recibirá el "conocimiento-placer" que necesita, en una forma apta para asimilarlo y reconstruirlo, es decir aprenderlo.

En el cuadro siguiente pretendo asociar significantes surgidos desde la fuente somática —procesos de alimentación (lugar donde la psique encuentra el material para fabricar las significaciones inconscientes)— con el aprender.

Fuente somática:	**Significación inconsciente:**
— Alimentación.	— Aprender.
— Hambre. Placer de alimentarse. Registro de la falta de comida.	— Deseo de conocer. Función positiva de la ignorancia.
— Inicialmente la comida es poseída por otro: es elegida y debe ser otorgada por otro.	— Inicialmente, el conocimiento es poseído por otro, es elegido y enseñado por otro.
— Para que la leche sea asimilada y pueda ser usada por el organismo del bebé, es necesario que éste sea activo y la transforme, incorporándole sus propios líquidos corporales y desechando parte del alimento incorporado junto con parte de sus líquidos.	— Para que el conocimiento sea asimilado y pueda ser usado por el sujeto cognoscente, es necesario que éste sea activo y lo transforme,[3] incorporándole su saber; a partir de la utilización del "juicio crítico" y de la capacidad expulsante,[3] podrá descartar los "restos" de la actividad pensante.
— El organismo humano hace la digestión.	— La inteligencia opera a través de la seriación y la clasificación.

[3] Diálogo con Piera Aulagnier:
Luis Hornstein: ¿Por qué utiliza el término metabolización?

El cuerpo, transversalizado por la inteligencia y el deseo, se alimenta y aprende, pasando a representar el escenario donde se mostrará la historia del alimentarse, el aprender y el enseñar del sujeto.

— Para que la leche sea nutriente debe ser significada por la proveedora-madre como algo bueno que ella tiene que dar a alguien que es único y significativo para ella.	— Para que el conocimiento sea aprendido debe ser significado por el enseñante como algo bueno que él tiene que dar a alguien que es único, original y significativo para él.
— La madre siente placer al amamantar y el hijo recibe, junto con la leche materna, el amor y el placer que él proporciona a la madre.	— El enseñante siente placer al enseñar y el aprendiente recibe el conocimiento atravesado por el deseo de conocer y el placer del enseñante. El aprendiente es también partícipe del placer de enseñar que siente su maestro al percibir que él aprende.
— El organismo humano hace la digestión, pero el cuerpo (organismo transversalizado por la inteligencia y el deseo) puede dar los cimientos a la construcción de un *síntoma en la alimentación*, como la	— La inteligencia tiene disponible sus operaciones, pero el cuerpo, a través del *síntoma en el aprendizaje* (la inteligencia y la corporeidad atrapadas), puede representar el permiso no otorgado y la no

Imagen I: Analogías entre la alimentación y el aprender.
Fuente: Fernández (2011, p.86-88).

En ese mismo libro, postula una segunda base somática del aprender: el mirar. A partir de ciertas asociaciones imaginarias (como el mito de Edipo que se arranca los ojos, y expresiones del lenguaje de la vida cotidiana tales como la referencia a: "el siglo de las luces", *"es una persona brillante", "eso no lo veo"), construye y utiliza "un modelo de análisis de las situaciones de aprendizaje*[4] *que delinea los diferentes vínculos enseñante-aprendiente como alguien que ´mira-conoce´"* (Fernández, 2011, p.89). Plantea al respecto

[4] Este modelo, se enlazará más adelante en su obra, con los desarrollos de los tres grandes grupos de modalidades de aprendizaje que perturban el aprender: hipo asimilación - hipo acomodación, hiper asimilación - hipo acomodación; hipo asimilación - hiperacomodación; y con los modos saludables que posibilitan el aprender: la alternancia variable entre asimilación y acomodación.
Así, una modalidad de aprendizaje "sana" será aquella cuya flexibilidad permite dicha alternancia, sin rigidizarse en ninguno de los extremos anteriores.

[…] una línea en cuyos extremos están el *exhibir* y el *esconder;* en el centro se ubican el *mostrar* y el *guardar*, y en los extremos que marcan la patología junto al *exhibir* del enseñante [encuentra] el *evitar mirar* del aprendiente, y junto al *esconder* del enseñante el *espiar* del aprendiente. Solo ante el *mostrar-guardar* del enseñante, se instala un espacio que permita el *aprender-mirar* (p.90).

Esto es representado mediante un gráfico y un cuadro en las páginas 91 y 92 del libro referenciado, y que se muestran a continuación (Imagen N°2 e Imagen N° 3).

DISPOSITIVO DE INTERPRETACION PSICOPEDAGOGICA
Tomando como base la línea del "mostrar-mirar".

Movimientos desde	Relación con el conocimiento				
El enseñante	Exhibir	Mostrar-Guardar	Ocultar Esconder	Desmentir	Esquemas de acción-significación
	Inhibición cognitiva	Aprendizaje	Problema de aprendizaje Síntoma.	Oligotimia	
El aprendiente	Encandilarse	Mirar activo	Espiar	Abrir los ojos y no ver. Ceguera histérica.	

Imagen N° 2: Gráfico sobre las relaciones entre el mirar y el aprender
Fuente: Fernández, 2011 (p.91-92).

Dispositivo de interpretación psicopedagógica tomando como base la línea del "mostrar-mirar"

Tipo de vínculo	ENSEÑANTE	APRENDIENTE
PERVERSO	— Se exhibe. — Se muestra conocedor. — Perversión del enseñar.	— Evita pensar. — Inhibe el pensamiento. — Expulsa y escupe el conocimiento.
NEUROTICO	— Esconde / — oculta. } el conocimiento secreto	— Al no estar autorizado por el enseñante a apropiarse del conocimiento, sólo puede conocer * *espiando*: y perturbando el proceso de conocimiento. * no mostrando que aprendió. — *Espía y expía.* — La *culpa* se desplaza del enseñante al aprendiente.
PSICOTICO	— Desmiente lo conocido por el aprendiente.	— Al ser anulado por el enseñante como conocedor, puede: * usar su pensamiento para alucinar y delirar otra realidad (psicosis); * anular su capacidad pensante (oligotimia).
SANO	— Muestra / — Guarda } el conocimiento. (sin culpa) — Conoce y conoce que desconoce.	— Puede apropiarse del conocimiento. APRENDE

Imagen N° 3: Cuadro con el dispositivo de interpretación psicopedagógica a partir de la analogía entre el mirar y el aprender.
Fuente: Fernández, 2011.

En la "Sexualidad atrapada de la señorita maestra" (2011) también utiliza la metáfora del "árbol de la sabiduría" para explicar la relación del hombre y de la mujer con el conocimiento, valiéndose para ello de pasajes bíblicos respecto a la creación de Adán y Eva.

> […] El Mito del Árbol de la sabiduría, de la ciencia del bien y del mal, en el paraíso, puede ocupar el lugar que ocupa el Edipo para el psicoanálisis. (…)La tragedia del paraíso es una metáfora enunciante de la constitución del sujeto aprendiente, pudiendo usarse como una herramienta para la lectura psicopedagógica y para explicar la constitución de los problemas de aprendizaje en la neurosis. En la tragedia se despliega el encuentro del sujeto con el poder del Conocimiento, deseado y temido. Deseado por la posibilidad de libertad que otorga al dar a conocer la propia necesidad; temido porque enuncia la certeza de nuestra finitud. El Árbol de la Sabiduría significa el poder del conocimiento y, en especial, el conocimiento de la diferencia del sexo y del conocimiento de la futura muerte (Fernández, 2011, p.68).

Otros tropos que utiliza en las distintas obras para referir a la *modalidad de aprendizaje* son *matriz, molde, investimentos, fábrica de pensamientos.*

Asimismo, ya se vislumbra en su primera obra la recurrencia a modelos, es decir, al recurso de *"explicar un dominio de fenómenos no conocidos asimilándolos a un campo de observaciones conocidas"* (Vázquez García, 2011, p.70). Así, en "La inteligencia atrapada" (1987) utiliza las modalidades de los *procesos representativos* desarrollados por Sara Paín (1980) a la luz de la teoría piagetana, *"cuyos extremos pueden describirse como hipoasimilación-hiperacomodación, hiperasimilación-hipoacomodación"* (Fernández, 1987, p.124) para explicar la operatoria de *las modalidades de aprendizaje*. Se asiste a un movimiento del modelo utilizado: pensado en Paín respecto a la operatoria de la inteligencia, es utilizado por Fernández para la operatoria de la *modalidad de aprendizaje* de un sujeto, la cual incluye a la inteligencia pero no se agota en ella. La autora da cuenta de las continuidades y diferencias con el modelo original de la siguiente manera:

El análisis de la modalidad de la inteligencia en su operar nos permite llegar a ciertas conclusiones acerca de la modalidad de aprendizaje y a establecer correlaciones con determinadas patologías. De este modo puede resultarnos útil para realizar diagnósticos diferenciales (síntoma, inhibición problema de aprendizaje reactivo, oligofrenia, oligotimia). Podría hablarse quizás de una modalidad de operar de la inteligencia de acuerdo con el tipo de equilibrio logrado entre asimilación y acomodación. (…) Pero como la inteligencia es sólo una de las estructuras que intervienen en el aprendizaje, (…) en el

análisis de un sujeto en particular preferimos hablar de modalidad de aprendizaje y no de modalidad de la inteligencia (Fernández, 1987, p.124).

Este modelo es graficado en “Los idiomas del aprendiente” (2010) en la página 148, y previamente, en “La inteligencia atrapada” (1987) se encuentran en las páginas 60 y 127 un esquema y dos cuadros que grafican las cuestiones abordadas en el modelo, que fueron reelaboradas a lo largo de su obra. A continuación mostramos una síntesis de los mismos.

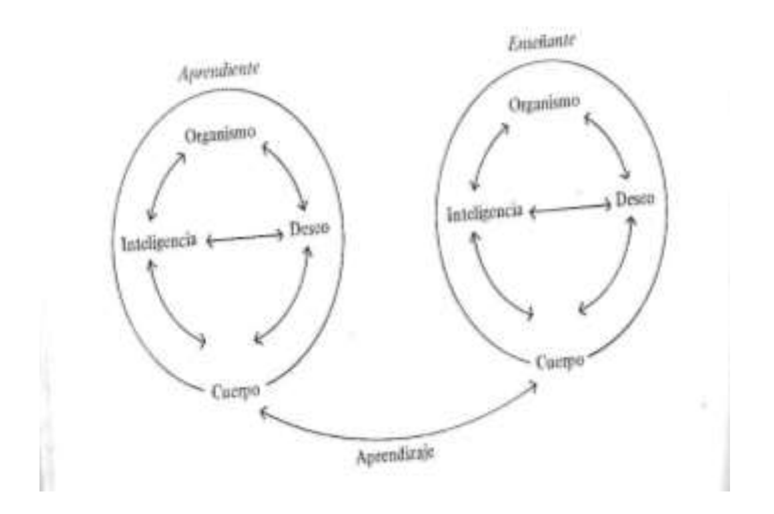


Imagen N° 4: Esquema con la operatoria de la *modalidad de aprendizaje*. Fuente: Fernández (1987, p.60).

		Modalidad de aprendizaje normal		*Modalidad de aprendizaje sintomático*	
		Aprendiente	Enseñante	Aprendiente	Enseñante
En cuanto a la adquisición del conocimiento	Actitudes ante lo oculto	Puede mirar Libertad para mirar o no mirar	Muestra Libertad para mostrar o guardar	Necesita espiar Sólo puede espiar	Oculta Esconde
		Vínculo de aprendizaje sano		Secreto Vínculo de aprendizaje patógeno	
		Posibilidad de trasmitirse con el conocimiento Investigación Curiosidad	Posibilidad de crear	Culpa por conocer Sometimiento	Culpa por conocer Dominación
	Actitudes ante la posesión	Puede incorporar Puede pedir	Entrega – da Puede guardar	Necesita quitar Sólo puede robar	Oculta Esconde
		Vínculo sano de aprendizaje		Vínculo patologizante de aprendizaje	
		Posibilidad de apropiarse del conocimiento	Posibilidad de recrear el conocimiento	Culpa por poseer No se puede apropiar	Culpa por poseer No se puede mostrar

Imagen N° 5: Comparación entre la *modalidad de aprendizaje* normal y sintomática.
Fuente: Fernández (1987, p.127).

	Modalidad de aprendizaje normal		*Modalidad de aprendizaje sintomático*	
	Aprendiente	Enseñante	Aprendiente	Enseñante
En cuanto a la construcción del conocimiento	Puede recordar GUARDAR MOSTRAR RESIGNIFICAR	Muestra GUARDA ENTREGA	OLVIDA Repite	OCULTA ESCONDE
	APROPIACION ↑ APRENDIZAJE ↓ CREATIVIDAD		SOMETIMIENTO ↑ ORTOPEDIA MENTAL ↓ HIPERACOMODACION	

Imagen N° 6: Otra comparación entre la *modalidad de aprendizaje* normal y la sintomática.
Fuente: Fernández (1987, p.128).



Imagen N° 7: Modelo de la relación entre la *modalidad de aprendizaje* y la modalidad de enseñanza.
Fuente: Fernández (2010, p.148).

Siguiendo a Canguilhem (1971) se puede sostener que la autora utiliza en esta ocasión el recurso al “modelo matemático”, que se distingue del “analógico”. En la formación de un concepto, el primer tipo de modelo es de mayor riqueza que el segundo, en el que se tiende a identificar el objeto a explicar con el objeto modelo por la asociación de imágenes o similitudes aparentes.

El buen modelo no se cifra en los trasvases de los términos que componen el dominio conocido al dominio no conocido; no importa palabras para engendrar metáforas, sino la sintaxis, esto es, las leyes del objeto modelo, las reglas que combinan sus conceptos; el buen modelo es homológico; establece la comunidad estructural de las leyes válidas en campos distintos, no es analógico (Vázquez García, 2011, p.83).

Luego del recorrido por el campo lingüístico, donde se observa cómo la autora a lo largo de sus obras apela a las representaciones figuracionales, metáforas y otros tropos para la conceptualización de la *modalidad de aprendizaje,* en un intento de facilitar su comprensión, queda pendiente trabajar el segundo campo que hace al *encuadre cultural* donde se produce la formación de conceptos.

EL CAMPO PRÁCTICO DEL CONCEPTO

> Cuando digo que escribo para no olvidar, lo digo desde el fondo de mis entrañas, por ser una mujer latinoamericana, argentina, brasileña, que tuvo la dicha de vivir su adolescencia en los años sesenta y el horror de vivir su juventud en los años en que "el silencio era salud" y el pensar estaba amordazado. Alicia Fernández (de la dedicatoria de La sexualidad atrapada de la señorita maestra, 2009)

En este apartado se analizarán cuáles fueron esas condiciones de posibilidad, ese encuentro de series (Canguilhem, 1971) que hacen al campo práctico en el que se formuló un problema y que impulsaron a Fernández al desarrollo de su teoría sobre el aprendizaje y sus problemáticas. Dentro del mismo se incluyen las condiciones políticas, económicas y sociales y las técnicas experimentales, instrumentales y empíricas (Jarauta 1979; García Vázquez 2011; Lecourt 1970).

A continuación veremos cómo su formación en la década de los ´60 y la participación en los movimientos emancipatorios; las enseñanzas de Bleger y Pichón Riviére; el trabajo con Sara Paín de manera interdisciplinaria y con Plavlovsky en psicodrama; sus vivencias en distintos golpes de Estado en el país y su exilio durante la dictadura de 1976; la producción de su esposo (psicólogo clínico con el que interactuaban intelectualmente), y su trabajo profesional en distintos ámbitos (educación, clínica privada, salud pública, formación de psicopedagogos) y países disímiles (Argentina, Brasil, Uruguay, Francia, Portugal), han dejado huellas en su producción de conocimiento y han posibilitado el encuentro con distintas problemáticas que la llevaron a resignificarla y ampliarla constantemente.

Alicia Fernández nació en el barrio de Flores de la ciudad de Buenos Aires en el año 1944. A los 15 años comenzó a trabajar como alfabetizadora de niños en barriadas populares, y al finalizar sus estudios secundarios comenzó la licenciatura en Psicopedagogía en la Universidad del Salvador. Mientras era estudiante, trabajó como docente en escuelas primarias y luego como asistente educacional (desde 1962 a 1974) en gabinetes escolares de escuelas públicas del gran Buenos Aires. Al mismo tiempo, empezó a incursionar en el ámbito de la salud en hospitales estatales, trabajando por primera vez en la Casa Cuna, Hospital Pedro de Elizalde de su ciudad natal (EPsiBA).

Los inicios de su formación académica transcurrieron durante la década de 1960, tiempo de ebullición de ideas emancipadoras y de expansión del psicoanálisis en nuestro país. Durante esos años, participó de movimientos vinculados a la "liberación de la mujer" junto a María Luisa Bemberg, con quien discutía en ocasiones por *"algunas de sus posturas (…) ´burguesas´"* (Fernández, 2009, P.13).

En 1968 termina su carrera de Psicopedagogía y comienza a estudiar Psicología en la Universidad de Buenos Aires (UBA), allí tiene contacto con el psicoanálisis, a través de Pichón Riviére y Bleger, quienes eran docentes de la Universidad (Fernández, 2009).

Durante su cursado en la UBA ingresa al equipo interdisciplinario coordinado por Sara Paín, que funcionó en el Hospital Piñeiro hasta que fue disuelto en 1976 con el Golpe de Estado. En ese contexto comenzó a nutrirse de las enseñanzas de Sara Paín, al igual que quien sería su marido, Jorge Gonçalves da Cruz. Participaron bajo su coordinación de actividades realizadas en hospitales públicos de la ciudad de Buenos Aires y de tareas docentes en la facultad de Psicología de la UBA.

Por estos años estaba formándose en psicoanálisis, en un comienzo, con orientación freudiana-kleiniana, y luego, con las primeras transmisiones de Lacan; asimismo estudiaba psicodrama analítico con Eduardo Pavlovsky, de quien fue paciente y luego co-coordinadora de grupos terapéuticos. La influencia de Pavlovsky ha sido de gran *"importancia en [su] modo de pensar"* (Fernández, 2009, p.11). En la introducción de su libro "Psicopedagogía en psicodrama" reconoce que su relación de enseñante-aprendiente con él hizo que pudiera resignificar ideas como "jugar" y "creatividad", pudiendo re-pensar su experiencia de trabajo con los niños (Fernández, 2009). A su vez, refiere al espacio "entre" creado con dicho autor: *"allí realicé la construcción de muchas de mis ideas-posturas psicopedagógicas, entre ellas la ´invención´ de un espacio terapéutico de análisis de la historia como aprendiente y enseñante para psicopedagogos"* (p.13).

Estos grupos luego se han expandido a otros profesionales de la educación y a otros países, como Brasil y Uruguay, y constituyen parte de la formación de profesionales que ofrece y del material del que se nutre para elaborar sus producciones conceptuales. Uno de ellos se convirtió en un grupo de "*análisis de la propia historia como aprendiente- enseñante y de resignificación de la modalidad de aprendizaje"* (Fernández, 2009, p.17).

Con Pavlovsky también discutió sobre algunas posturas e intervenciones que consideraba *"machistas y, gracias a ello (pudo) re-visitar espacios (…) que había dejado dormidos después de años de silenciamiento a partir de la dictadura militar"* (Fernández, 2009, p.13), como por ejemplo su compromiso con el movimiento feminista. Este compromiso la impulsó, entre otras cosas, a teorizar años más tarde

sobre el lugar de la mujer en la sociedad en general y, como maestra (enseñante) en particular, sosteniendo que vivimos en una sociedad organizada en torno a un poder “básicamente masculino” (Pavlovsky, 1991- Prólogo de La sexualidad atrapada de la señorita maestra). En la elaboración de dicha reflexión sobre la relación entre género y conocimiento, también colaboró su marido Jorge Gonçalves da Cruz, quien le permitió *“vivenciar la diferencia como articulación de distintas actividades”* (Fernández, 2011, p.7).

Se especializó como Psicodramatista en la Escuela Argentina de Técnicas Dramáticas en el año 1982 y en Psicopedagoga Clínica, a través del Curso de Especialización en Aprendizaje en la Escuela de Postgrado del Hospital Prof. Alejandro Posadas.

En el año 1976, en el marco de la dictadura cívico militar, tuvo que exiliarse fuera del país por un tiempo. A su regreso, continuó con las actividades en Buenos Aires, como profesora en la Facultad de Psicopedagogía del Salvador, en la carrera de Psicología en la Universidad de Buenos Aires y como supervisora de equipos psicopedagógicos de diversos hospitales público de la ciudad y del gran Buenos Aires.

La vivencia en nuestro país de diversos golpes militares, no fue sin consecuencias. Ella misma sostiene que escribe para no olvidar, y por el impulso del amor al conocimiento (Fernández, 2011), luego de haber atravesado por épocas de oscurantismo, en los que *“el silencio era salud” y “el pensar estaba amordazado”* (p.10).

En 1984/85 creó el Centro de Aprendizaje del Hospital Posadas, experiencia que es relatada en su libro “La inteligencia atrapada”, donde cuenta cómo surge y es creado el dispositivo del DIFAJ en ese marco. En este primer libro, escrito cuatro años más tarde de su regreso al país y vuelta de la democracia, sostiene que el atrape de la inteligencia impide a los sujetos pensar, y si bien en ese momento analiza cuestiones en torno a la familia para explicar dicho fenómeno, sostiene que es un síntoma de época y para su mayor comprensión hace alusión a los barrotes de una cárcel, que contendrían a la inteligencia, lo cual no significa que no funcione, sino que se encuentra encapsulada. Por otro lado, en esta obra puede advertirse claramente cómo la teorización psicopedagógica de Sara Paín forma parte de los cimientos de su producción intelectual.

Desde aquel momento, comienza una larga carrera de formación y asesoramiento a través de cursos, conferencias, especializaciones y publicaciones, tanto al interior del país, como en Brasil, Uruguay y Europa.

En el año 1989, junto a su esposo funda la “Escuela Psicopedagógica de Buenos Aires o Espacio psicopedagógico Buenos

Aires": E.Psi.B.A. El mismo es un centro de investigación, reflexión y formación de importancia para la psicopedagogía y también para la educación (EPsiBA). El 5 de Noviembre de 2010 se constituyó en Buenos Aires la Fundación EPSIBA, en colaboración con este Espacio Psicopedagógico. Su objetivo es afianzar los vínculos con la comunidad promoviendo la educación, la salud, la cultura y la defensa de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes en condiciones igualitarias. La madrina de la fundación es Sara Paín, a quienes sus fundadores reconocen como *"una de las primeras y más importantes artífices de los fundamentos y prácticas de la psicopedagogía"* (EPsiBA).

Debido al gran desarrollo y expansión de su producción científica y su influencia en el desarrollo del campo psicopedagógico, tanto argentino como latinoamericano, y del crecimiento de su ámbito de aplicación, el centro pasó a denominarse Espacio Psicopedagógico Brasil Argentina, y actualmente pasó a ser el Espacio Brasileño-Argentino-Uruguayo. En la actualidad, la coordinación de las actividades y publicaciones de E.PSI.B.A en Buenos Aires así como el desarrollo de este sitio web, está a cargo de la Licenciada en Psicología María Sol Gonçalves da Cruz, hija de sus fundadores. El trabajo del espacio está nucleado por la psicopedagogía clínica, y está en diálogo con el psicoanálisis, la sociología, la filosofía, el arte y otras voces provenientes de campos afines.

Se desempeñó como docente de grado y posgrado en distintas universidades del país y de Brasil, fue invitada como conferencista tanto en Brasil como en Uruguay, Alemania, Francia, España, Perú y Estados Unidos; integró distintos comités de revistas científicas; asesoró en los Ministerios de Educación y Salud en varios países. Desde 1990 dirigió la "Escuela Psicopedagógica de Buenos Aires" a nivel post/grado (Escuela de formación en Psicopedagogía Clínica para psicólogos, médicos, pedagogos, fonoaudiólogos y psicopedagogos), y la Revista EPSIBA. También estuvo a cargo de diversos equipos de investigación en el área de su especialidad en Argentina Brasil y Uruguay.

Recibió a lo largo de su carrera diferentes distinciones científicas y honoríficas, tanto a nivel nacional como internacional. Falleció el 28 de febrero de 2015 en Buenos Aires, a los 69 años de edad.

En sus últimos libros (Psicopedagogía en psicodrama y La atencionalidad atrapada) comienza a teorizar sobre el lugar de la alegría y los modos de atender en el aprendizaje. Sostiene que ya desde la década de los noventa vieron *"en E.Psi.B.A la necesidad de rescatar el valor de la alegría como el camino que nos permitiría resistir al avance de los modos de subjetivación que la globalización de las leyes del mercado, con su ética del éxito, iban imponiendo"* (Fernández, 2012, p.10). En este libro, el último que ha publicado, aborda y teoriza una serie de fenómenos que se vienen dando desde fines del siglo XX y se han

acrecentado en la actualidad: lo tele-tecno-mediático; la *“psicopatologización de toda inquietud en la infancia y adolescencia y de todo malestar en los docentes”* (Fernández, 2012-Contratapa); y la medicalización indiscriminada de los sujetos, fundamentalmente aquellos diagnosticados con déficit atencional, hiperactividad (en su mayoría niños) o depresión.

De esta manera, comenta que cuando escribe su primer libro finalizando la década del ´80, el síntoma de época era “la inteligencia atrapada”, y en aquel entonces no se observaba aún la medicalización de niños a la que acudimos en la actualidad. Hoy, en cambio, se encuentran sujetos, fundamentalmente niños y adolescentes, que denuncian con las máscaras de la depresión que aparecen como hiperactividad, déficit atencional, bulimia, aburrimiento, hipocapacidad pensante (Fernández, 2012), la desatención del mundo adulto (ocupado en no quedarse afuera de las leyes del mercado). *“Las depresiones vienen a ocupar en el momento actual el lugar de la histeria en la época de Freud. Entendemos su crecimiento actual como un síntoma social contemporáneo”* (p.12).

. En función de lo desarrollado, se observa a lo largo de sus obras cómo su experiencia profesional en Hospitales públicos en Argentina, su formación de profesionales de la educación; su trabajo en E.Psi.B.A; las investigaciones en distintos países y su labor en la clínica privada, la han ido enfrentando con fenómenos vinculados al aprender y a las mutaciones, transformaciones de los mismos a lo largo del tiempo, lo que la impulsó a seguir teorizando sobre el mismo e ir reformulando, resignificando y ampliando su producción conceptual. Así abordó la inteligencia atrapada como síntoma de época; el lugar del género en las modalidades de enseñanza en la sociedad argentina; la recuperación de la alegría en el aprender (frente al aburrimiento que genera el exceso de objetos de consumo propiciado por el neoliberalismo); y las transformaciones suscitadas en las modalidades atencionales en un mundo hiperactivo y desatento. Mundo que medicaliza y estigmatiza lo que él produce, donde la atencionalidad atrapada se convierte en un síntoma epocal.

CONCLUSIONES

En el presente capítulo nos propusimos analizar en clave epistemológica la producción de conocimiento de una obra pilar en el campo psicopedagógico, la teoría del aprendizaje de Alicia Fernández, entendiendo que tal análisis supone un aporte a la comprensión de la situación epistémica de la Psicopedagogía en América Latina.

Focalizamos en uno de los conceptos centrales de la misma: la *modalidad de aprendizaje*. Mostramos la potencia heurística de dicho

concepto respecto al objeto de estudio de la psicopedagogía y las posibilidades de intervención que habilita en las prácticas profesionales.

El análisis epistemológico, focalizó en el concepto y sus avatares, reparando en su *denominación, definición y función de interpretación* y en los dos campos que hacen que la formación de conceptos sea posible: *el lingüístico y el práctico*. Dentro del campo lingüístico se distinguen los elementos vinculados a la imaginación que conlleva el lenguaje: *metáforas, imágenes y analogías*; y en el campo práctico diversas series que se articulan entre sí, conformando una parte sustantiva del *encuadre cultural: técnicas experimentales, instrumentales y empíricas, contexto social, político y económico*.

Advertimos que la definición del concepto *modalidad de aprendizaje* sigue un largo proceso (de más de 13 años), plagado de resignificaciones, hasta estabilizarse en las últimas obras de la autora (Fernández, 2015). La conceptualización se reelabora a la luz del diálogo con otros autores, entre los que se destaca a Jacky Beillerot (Fernández, 2010) – diálogo que hemos estudiado en van den Heuvel (2016)- y se va resignificando y ampliando el campo que permite interpretar, a partir de distintas experiencias con las que se encuentra Fernández a lo largo de su carrera profesional en distintos ámbitos y países. Así, por ejemplo, la observación del número significativo de alumnos varones con fracaso escolar, le permite introducir la dimensión de género a su conceptualización, otros fenómenos como el impacto desubjetivante de las características imperantes de la sociedad capitalista, la exacerbada medicalización de los niños diagnosticados con desatención o hiperactividad, los "fenómenos teletecnomediáticos", irán incorporando en su conceptualización el atrape de la atencionalidad. En síntesis, distintas experiencias impulsan a esta autora a revisar y ampliar la conceptualización de la noción, añadiendo nuevas dimensiones en el abordaje de la *modalidad de aprendizaje* de un sujeto.

Alicia Fernández necesita, en su empresa creativa que es la producción de teoría psicopedagógica, recurrir a distintos tropos del lenguaje. Así, se vale de metáforas, analogía, figuras, modelos, también echa mano a la poética y a los juegos de lenguaje entre idiomas (castellano y portugués).

Analizar epistemológicamente la colosal tarea de Alicia Fernández, como la de otros referentes disciplinares, muestra que no podemos entender plenamente a nuestra disciplina si no se conoce su historia, y esa historia no es inteligible con prescindencia de una historia general. Como hemos advertido, la historia de una ciencia, o más específicamente, de los conceptos que la misma aporta para captar el dominio de realidad al que se aboca, supone una trayectoria hecha de rupturas, invenciones, desvíos y filiaciones.

Tal análisis es posible desde una posición epistemológica que se contrapone a la historia de la ciencia positivista, la cual entiende al objeto científico como algo esperando a ser descubierto, identifica la verdad científica actual con la verdad de siempre, realiza una homogeneización del objeto científico con su historicidad y se funda en un tiempo lógico. Contrariamente, siguiendo a Canguilhem (1971) nos hemos propuesto restituir al objeto científico su carácter de invención, entendiendo a la *formación de conceptos* como no predeterminada a priori por ninguna lógica, sino posibilitada por un *encuentro contingente* de diferentes series: teóricas-científicas, de lenguaje, sociales, políticas, ideológicas, institucionales, técnicas. El devenir del concepto de modalidad de aprendizaje queda cifrado en las vicisitudes de su elaboración a través de las distintas aplicaciones que posibilita y de las transformaciones que debe sufrir para servir en un nuevo campo de fenómenos. Esta noción, como cualquier otra noción científica, se transforma ante nuevas experiencias.

El trabajo teórico epistemológico esbozado en este capítulo, supone un pequeño aporte al debate sobre las nociones desde las que se aborda nuestro objeto de estudio: el aprendizaje. Avanzar en estudios teóricos puede brindar elementos para enriquecer el desarrollo de la disciplina misma, ya que como plantean diversos autores (Ventura 2012; Zambrano Leal 2007) la psicopedagogía ha tenido un gran avance en las prácticas profesionales, no siendo de la misma manera en la teorización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bachelard, G. (1987). “La noción de obstáculo epistemológico”, en: *La formación del espíritu científico.* México: Siglo XXI.

Badiou, A. (2005). “Panorama de la filosofía francesa contemporánea”, en: *Voces de la Filosofía francesa contemporánea.* Bs As: Colihue.

Bárcenas, R. (2002). “Contexto de descubrimiento y contexto de justificación: un problema filosófico en la investigación científica”. *Acta Universitaria*, mayo-agosto, año/vol. 12, número 002. Universidad de Guanajuato, Guanajuato, México, pág. 49.

Bertoldi, S. y Vercellino, S. (2013). “Reflexión Epistemológica en Psicopedagogía: relevancia y condiciones de posibilidad”. *Revista Pilquen*-Sección Psicopedagogía. *15*(10), 1-9.

Bertoldi, S., Bolletta, V. y Minguetti, M. (2008). Operaciones de desplazamiento del concepto de reflexividad en el campo de las ciencias sociales. *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología.* Universidad Nacional de Entre Ríos. *19*(37), 95-109.

Bertoldi, S., Vercellino, S. y Lima, F. (2012). "La reflexión epistemológica en psicopedagogía en argentina y en el mundo. Una revisión bibliográfica”. Documento de Cátedra N° 5. Asignatura: Epistemología-Departamento

de Psicopedagogía-Centro Universitario Regional Zona Atlántica. Universidad Nacional del Comahue.

Bossa, N. A. (2008). "A emergência da Psicopedagogia como Ciência. Artigo Especial". *Revista Psicopedagogia.* São Paulo, Brasil. *25*(76), 43-8.

Canguilhem, G. (1961). "Modèles et Analogies dans la Découverte en Biologie" (orig.en inglés "The role of the analogies in biological discovery") en Scientific Change, Symposium on the History of Science, University of Oxford, 9-15 July, 1961. Ed. A. C. Crombie, London, Heinemann, 1963. Ed. francesa en Etudes. Recuperado de: https://es.scribd.com/doc/245284781/27973922-Georges-Canguilhem-Connaissance-de-La-Vie-pdf

Canguilhem, G. (1971). *Lo normal y lo patológico.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Recuperado de: http://es.scribd.com/doc/114832990/Canguilhem-Georges-Lo-Normal-y-Lo-Patologico

Canguilhem, G. (1975). *La formation du concept de réflexe aux XVIIe et XVIIIe siècles*, París, PUF, 1955. Tr: La formación del concepto de reflejo en los siglos XVII y XVIII, Barcelona, Avance.

Canguilhem, G. (2009). *Estudios e Historia de Filosofía de las ciencias*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Castorina, J. (1989). "Los obstáculos epistemológicos en la constitución de la psicopedagogía". José Antonio Castorina et al. *Problemas en Psicología Genética.* Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Da Silva, K. (2006). "Fundamentos Epistemológicos da Psicopedagogia". IV Seminário de Iniciação Científica. 5 y 6 de Octubre d. Universidade Estadual de Goiás (UEG), Anápolis, Goiás, Brasil. Disponible en: http:/www.prp.ueg.br/06v1/conteudo/pesquisa/inic-cien/eventos/sic2006/arquivos/humanas/fundamentos_epistemologicos.pdf

De Lajonquière, L. (2000). *Infancia e ilusión (Psico) pedagógica: escritos de psicoanálisis y educación.* Nueva Visión.

de Lajonquière, L. (2005). *De Piaget a Freud: Para repensar los aprendizajes.* Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Etcheverry, V. y Moreyra, N. (2015). "Modalidades de vinculación del docente ante un niño que presume con dificultades de aprendizaje de primer grado de la escuela de modalidad común de nivel primario". (Tesis de grado: Licenciatura en psicopedagogía). Universidad Católica Argentina. Facultad "Teresa de Ávila". Paraná. Consultado en: http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/modalidades-vinculacion-docente-nino.pdf

Farrachol, B. (2013). "El aprendizaje y el vínculo social en una familia disfuncional a partir de un estudio de caso". (Tesis de grado: Licenciatura en Psicopedagogía). Universidad Abierta Interamericana. Buenos Aires. Consultado en: http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC117569.pdf

Fernández Ramírez, C. (2012). "Mutua inmanencia e Implicación recíproca entre lo político-social y la potencia del pensamiento; Aproximación a una política y pensamiento de la experimentación en la filosofía de Gilles Deleuze". (Tesina de grado). Universidad de Chile. Consultado en: http://www.tesis.uchile.cl/bitstream/handle/2250/113118/FI-Fernandez%20Cristian_0.pdf?sequence=1

Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Fernández, A. (2002). *Poner en juego el saber*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión (año de publicación del libro original, 2000).

Fernández, A. (2009). *Psicopedagogía en psicodrama*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión (año de publicación del libro original, 2000).

Fernández, A. (2010). *Los idiomas del aprendiente*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión (año de publicación del libro original, 2000).

Fernández, A. (2011). *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión (año de publicación del libro original, 1992).

Fernández, A. (2012). *La atencionalidad atrapada*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión (año de publicación del libro origina, 2011).

Figueroa, D. (2014). "El trabajo Psicopedagógico en adultos mayores con deterioro cognitivo". (Tesis de grado: Licenciatura en Psicopedagogía). Universidad Abierta interamericana. Sede Centro. Consultado en: http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC117582.pdf

Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. Buenos Aire: Siglo xxi.

Freud, S. (1940 [1938]). Esquema del psicoanálisis. En *Obras completas*, tomo XXIII. Buenos Aires: Amorrortu.

Gianella, A. (2000). "Introducción a la epistemología y a la metodología de la ciencia " . Universidad Nacional de La Plata. Pág. 42-56

Gohier, C. (1998). La recherche theórique en sciences humaines: reflexiones sur la validité d'énoncés théoriques en éducation. En Revue des sciences de l´éducation, *24*(2), 267-284. Disponible en: http://id.erudit.org/iderudit/502011ar

Hesse, M. B. (1966). Models and Analogies in Science. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.

Jarauta, F. (1979). *La Filosofía y su Otro (Cavaillés, Bachelard, Canguilhem, Foucault)*, Valencia: Pre-textos. Consultado en: http://ebiblioteca.org/?/ver/85011

Kuhn T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica. Epílogo (pág. 301-326).

Lakatos, I. (1983). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza Universitaria.

Lakoff, G. y Johnson, M. (2009). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Laudan, L. (1978). *Progress and its problems: Towards a theory of scientific growth* (Vol. 282). Univ of California Press.

Le Blanc, G. (2004). *Canguilhem y las normas*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Lecourt, D. (1970). “La historia epistemológica de Georges Canguilhem”. En: *Para una crítica de la epistemología*. México: Siglo XXI editores.

Macherey, P. (2009). *De Canguilhem a Foucault: la fuerza de las normas.* Buenos Aires: Amorrortu.

Moreu Calvo, A. (2002). “La fundamentación contemporánea del discurso psicopedagógico”. Historia de la educación. *Revista interuniversitaria*, 21, 105-116.

Moreu, A. C. y Bisquerra, R. (2002). "Los orígenes de la Psicopedagogía: el concepto y el término”. *Revista española de orientación y psicopedagogía. 13,* 17-29.

Müller, M. (2000). “Balances y perspectivas de la psicopedagogía en la bisagra del milenio”. *Revista Aprendizaje Hoy*. Buenos. Airess, *44.*

Ortiz, E. (2000). “Una comprensión epistemológica de la Psicopedagogia”. *Temps d’ Educació. 24*, 2do Semestre.

Paín, S. (1979). *Estructuras inconscientes del pensamiento*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Paín, S. (1980). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Paín, S. (1983). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizajes*. Nueva Visión, Rosario.

Pérez Tamayo, R. (1990) *¿Existe el método científico? -Historia y realidad.* Fondo de Cultura Económica. México. pág. 153

Reaño, A. (2011). “El desarrollo de las matrices familiares en contextos familiares violentos". (Tesis de grado: Licenciatura en Psicopedagogía). Universidad Abierta Interamericana. Buenos Aires. Consultado en: http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC105791.pdf

Ricoeur, P. (2001). *La metáfora viva*. Madrid: Ediciones Cristiandad y Editorial Trotta.

van den Heuvel, R. y Vercellino, S. (2015). "La movilidad de conceptos en el campo psicopedagógico: una aproximación a las relaciones entre conceptos propuestos por Jacky Beillerot y Alicia Fernández" - *Revista Pilquen* - Sección Psicopedagogía, *12*(1), 1-13.

van den Heuvel, R. (2016): *Movimientos conceptuales en el campo psicopedagógico. Análisis de las relaciones entre conceptos propuestos por Jacky Beillerot y Alicia Fernández*. Tesis de Grado, Departamento de

Psicopedagogía, Universidad Nacional del Comahue. Mimeo: Viedma, Río Negro.

Vázquez García, F. (2011). La teoría de la historia de las ciencias de Georges Canguilhem. (Tesis de Grado). Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación Universidad de Sevilla. Sevilla, Universidad de Sevilla, 1984. Recuperado de: http://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/14575

Ventura, A. C. (2012). "Perspectivas y desarrollos científicos actuales de la psicopedagogía en el contexto iberoamericano". *Revista Pilquen* - Sección Psicopedagogía, *14*(9).

Vercellino, S. (2004b) "La (Des) Aparición de la Dislexia: una mirada sobre el saber psicopedagógico desde la perspectiva de Michel Foucault". *KAIROS- Revista de Temas Sociales* N° 13. I.S.S.N. N° 1514-9331. Facultad de Ingeniería y Ciencias Económico - Sociales. Universidad Nacional de San Luis. Recuperado de: http: // www.fices.unsl.edu.ar/kairos/index.html.

Vercellino, S. (2014b). La "relación con el saber": revisitando los comienzos del concepto. *Revista Pilquen* - Sección Psicopedagogía. *16*(11), 1-8.

Vercellino, S. (2015) *La metáfora de la red en el concepto foucaultiano de dispositivo* Oficina do CES. Publicação seriada do Centro de Estudos Sociais Praça D. Dinis Colégio de S. Jerónimo, Coimbra- ISSN 2182-7966.

Vercellino, S. (2015). "Revisión bibliográfica sobre la 'relación con el saber'. Desplazamientos teóricos y posibilidades para el análisis psicopedagógico de los aprendizajes escolares". Revista Electrónica Educare. Universidad Nacional Heredia, Costa Rica. *19*(2), 53-82.

Vercellino, S., van den Heuvel, R. y Guerreiro, M. (2014). La "relación con el saber": revisitando los comienzos del concepto. *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogía*, *96* - ISSN 0103-8486 (Online).

Visca, J. (1985). *Clínica Psicopedagógica. Epistemología Convergente*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Zambrano Leal, A. (2007) "La psicopedagogía: ¿ciencia, saber o discurso?" Cuadernos de Psicopedagogía [Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia] N° 4. Disponible en: http://virtual.uptc.edu.co/revistas/index.php/psicopedagogia/article/view/380

Zambrano Leal, A. (2013). Relación con el saber, fracaso/éxito escolar y estrategias de enseñanza-aprendizaje. *Actualidades Pedagógicas*, (61), 27-43. Recuperado de: http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/2329 (05/08/13).

2. La psicopedagogía como ciencia y profesión en el contexto iberoamericano

Emilio Ortiz

La psicopedagogía como ciencia posee una dinámica peculiar y constituye también una profesión importante y con identidad propia, ya que su pertinencia y efectividad han sido demostradas reiteradamente en la solución científica de múltiples problemas educativos. Su aparición y desarrollo es ubicado, desde el punto de vista histórico, como resultado evolutivo de la psicología y la pedagogía como disciplinas de base. Pero esta afirmación es relativa, ya que desde el punto de vista lógico en la propia gestación de estas disciplinas, varios de sus precursores más destacados desarrollaron su labor creadora en estrecha relación con la docente, lo cual influyó notablemente en sus contribuciones teóricas, como por ejemplo, en los casos de Skinner (1973), Vigotsky (1991), Piaget (1981) y Rogers (1985), cuyos aportes han impactado significativamente en el contexto social y educativo iberoamericano.

En los estudios históricos sobre la psicología y de la pedagogía como disciplinas independientes, es fácilmente constatable el carácter permanente y promisorio de los conocimientos psicopedagógicos al valorar las ideas de sus representantes más destacados, ya que la educación ha sido el laboratorio natural e ideal en la gestación de esta ciencia interdisciplinar. Sin embargo, todavía son insuficientes los estudios que contribuyen a profundizar sobre el desarrollo y la pertinencia de la psicopedagogía como ciencia y como profesión en los países iberoamericanos. En este capítulo se realizan algunas valoraciones que pueden contribuir parcialmente a resolver esta carencia.

LA PSICOPEDAGOGÍA COMO CIENCIA INTERDISCIPLINARIA

El interés y la preocupación constante por hallar una fundamentación psicológica de la pedagogía se remonta a la historia de la cultura grecolatina, ya que Platón y Aristóteles se refirieron a la constitución de la personalidad del individuo y a la forma de cómo

orientar a la naturaleza humana para conseguir mejores resultados (Prieto, 1985).

El término psicopedagogía es aceptado dentro de las ciencias de la educación no solo como campo del conocimiento científico, sino como carrera universitaria. Sus antecedentes están en la psicología aplicada a la educación por el interés de los psicólogos en las características de la psiquis infantil en relación con las tareas de la enseñanza y la educación, así como por la necesidad de organizar el proceso pedagógico sobre una base psicológica, es decir, conocer a las personas antes de educarlas (Yaroschevsky, 1983).

La psicopedagogía emerge como disciplina científica a inicios del siglo XX, inicialmente a través de una práctica profesional que conjugaba saberes de la psicología y la pedagogía para intervenir ante problemas en los aprendizajes escolares de los alumnos (Azar, 2012). El término se fue normalizando progresivamente junto con otros derivados, tales como psicopedagógico y psicopedagogo, en los años 30 se determinan los principios de su fundamentación y consolidación con su correspondiente generalización en Europa, en América y en el ámbito anglosajón (Moreu y Bisquerra, 2002).

En los Estados Unidos se destacan varios precursores de la integración psicopedagógica: W. James (1842-1910) como fortalecedor de la interrelación e interdisciplinariedad de la psicología y la pedagogía; E. Thorndike (1874-1946) contribuyó a la rigurosidad y a la autonomía de la psicología de la educación, así como J. Watson (1871-1958). En Suiza, E. Claparede (1873-1940), los franceses A. Binet (1857-1911) y T. Simón (1858-1918), así como K. Lewin (1890-1947) en Alemania.

En Latinoamérica un numeroso abanico de fenómenos psicológicos ha tenido aplicación directa al campo de la educación como terreno de muchos y patrimonio exclusivo de nadie. Desde el punto de vista histórico a las relaciones entre la psicología y la pedagogía se le llamó psicopedagogía por influencia europea, criterio que fue desplazado por el término psicología educativa o educacional, a partir de los años 50 por influencia norteamericana (Orantes, 1993).

La psicopedagogía constituye una muestra fehaciente de la tendencia general de las ciencias hacia la integración interdisciplinar en la actualidad, a partir de la madurez científica alcanzada por la psicología y la pedagogía como disciplinas independientes, ya que para abordar cualquier consideración de carácter interdisciplinario, primero se debe partir de la disciplinariedad. La disciplina constituye un categoría organizadora del conocimiento científico con su autonomía, fronteras delimitadas, lenguaje propio, técnicas y teorías exclusivas (Morín, 2003).

Las disciplinas se instituyen en el siglo XIX con la aparición de las universidades modernas y se desarrollan con el auge de las investigaciones científicas en el siglo XX. La disciplinariedad es entonces la organización de la ciencia en diversas disciplinas. Desde un enfoque histórico la disciplinariedad constituye un resultado de la fecundidad del desarrollo científico, ya que delimita un dominio de competencia sin el cual el conocimiento se volvería fluido y vago (Morín, 2003). El concepto de disciplina presupone un objeto de estudio científico plenamente identificado y propio para cada ciencia, en su objetividad y homogeneidad.

Una disciplina está formada por un corpus de conocimientos teóricos, por procedimientos de investigación y por una práctica profesional acumulada, con un componente institucional y socio histórico, así como por una comunidad, redes de conocimiento y comunicación, una tradición, estructura conceptual, modos de investigación y cuerpos profesionales especializados en la producción sistemática de nuevos conocimientos. El concepto de disciplina presupone un objeto de estudio científico plenamente identificado y propio para cada ciencia en su objetividad y homogeneidad.

La concepción disciplinaria, que constituyó un resultado valioso en el avance de las ciencias, se fue convirtiendo en una rémora por el riesgo cada vez creciente de hiperespecialización del investigador y cosificación del objeto, concebido como cosa en sí y desvinculado de la realidad (de la cual es abstraído) y de sus relaciones con otros objetos, con los cuales está indisolublemente relacionado. Precisamente, la interdisciplinariedad constituye una solución a la contradicción entre la unidad del saber y su multiplicidad fenomenológica.

Los límites disciplinarios, tan necesarios en el surgimiento y desarrollo de las ciencias en su evolución, terminaron aislando las disciplinas unas de otras, y por tanto, ofreciendo una visión fragmentada y parcializada de la realidad. Si la historia oficial anterior de la ciencia es la disciplinariedad, en estos momentos la interdisciplinariedad constituye su continuidad lógica, el promisorio desarrollo de las diferentes disciplinas científicas fueron profundizando tanto en sus respectivos objetos, que condicionaron la necesidad de investigar sus relaciones e intercondicionalidades internas desde nuevas concepciones teóricas más abarcadoras.

Pero la reflexión sobre la interdisciplinariedad sólo tiene sentido en un contexto disciplinario, ya que presupone, al menos, la existencia y la presencia de una acción recíproca. Entre disciplinariedad e interdisciplinariedad existe una relación dialéctica, ya que una presupone a la otra, se niegan y a la vez se presuponen (Lenoir y Hasni, 2004).

En la actualidad se habla no solo de interdisciplinariedad, sino también de transdisciplinariedad, multidisciplinariedad, pluridisciplinariedad y polidisciplinariedad y, aunque los autores en muchos casos ofrecen definiciones diferenciadoras entre estos términos, en realidad son matices del mismo fenómeno que refleja la necesidad de una concepción más compleja e integradora de la realidad en objetos de estudio más completos, que trascienden su comprensión disciplinar.

La interdisciplinariedad es el establecimiento de nexos recíprocos, interacciones, intercambios múltiples y cooperación entre las ciencias particulares que tienen un común objeto de estudio desde perspectivas diferentes, o que se aproximan a las propiedades y relaciones específicas de ese objeto con distintos aparatos teóricos y metodológicos para desentrañar los diversos aspectos de su esencia, con el propósito de lograr un conocimiento cada más integral del mismo y de las leyes que rigen su existencia y desarrollo (Castro, 2000).

Para argumentar la existencia de relaciones interdisciplinares entre dos ciencias, se deben tener en cuenta varios elementos de carácter epistemológico:

- La precisa delimitación del nuevo objeto interdisciplinario a partir de los objetos disciplinares ya existentes.

- El nivel de desarrollo teórico previo de las disciplinas subyacentes y su nivel de madurez alcanzado.

- El desarrollo histórico anterior que ha condicionado la nueva concepción interdisciplinaria.

- La determinación de los supuestos epistemológicos interdisciplinarios que sirven de sustento teórico general.

- La elaboración de principios interdisciplinarios que integran y trascienden a los principios disciplinarios ya establecidos.

- La distinción de aquellos conceptos que reflejan su esencia interdisciplinaria, los cuales adquieren un contenido más rico e integrador.

- Los nuevos cauces investigativos que generan y los problemas prácticos profesionales que pueden resolver con la nueva concepción interdisciplinaria.

La concepción interdisciplinaria tiene la ventaja de que permite una visión integral del objeto de estudio, estimula la aparición de nuevas propuestas teóricas y metodológicas novedosas para la solución de los problemas científicos y contribuye a elevar el potencial teórico de

las ciencias, y por tanto, incrementar su pertinencia ante las crecientes demandas del desarrollo social.

La interdisciplinariedad puede ser considera una metodología científica, una actitud mental y una posición ante la vida. No niega el desarrollo de cada disciplina, sino que las integra y potencia a través del diálogo y la fertilización cruzada, además de tener las siguientes ventajas (Medina y Domínguez, 2009):

- El rigor científico argumental, considerando los datos existentes desde todos los puntos de vista posibles.
- La actitud de apertura que incluye la aceptación o novedad y de lo desconocido, inesperado o incluso imprevisible.
- La tolerancia frente a otras ideas distintas a las propias, aún las opuestas.

La concepción interdisciplinaria no sólo tiene su origen en el desarrollo científico general, ya que en el campo educativo constituye una necesidad formar profesionales que puedan responder de manera pertinente y efectiva a las crecientes y cada vez más complejas demandas sociales desde la integración de los conocimientos científicos.

Lenoir y Hasni (2004) consideran que existen tres interpretaciones contemporáneas sobre la interdisciplinariedad en la educación:

- Interpretación racional (perspectiva francesa): la cual concibe la interdisciplinariedad desde una óptica académica, con un carácter reflexivo y crítico, orientada a la unificación del saber científico para una estructuración jerárquica de las disciplinas, dirigida a la reflexión epistemológica de los saberes disciplinarios que actúan. Esta interpretación está orientada a la búsqueda del significado o la lógica racional.
- Interpretación instrumental (perspectiva anglosajona): el saber requerido es útil y operacional de inmediato. En vez de la búsqueda de un significado proclaman la búsqueda de la funcionalidad. Por tanto, la finalidad de la interdisciplinariedad no es la misma que la del proceso de enseñanza-aprendizaje sino un medio que se considera eficaz. La integración es considerada como un proceso interno y transportable de productos cognitivos, que pertenecen al sujeto y que requieren del apoyo de una tercera persona para que actúe como mediadora momentánea (el docente) y para establecer condiciones favorables de aprendizaje con orientaciones integradoras. Por tanto, la interdisciplinariedad, según esta interpretación, responde a la problemática del saber hacer y la integración del saber ser.

- Perspectiva afectiva (interpretación latinoamericana): destaca el papel del docente como actor interdisciplinario y está orientada a la intersubjetividad de los agentes como parte de lo cotidiano y a la intersubjetividad en el plano metodológico. La práctica interdisciplinaria suscita un autoconocimiento mediante al carácter indisociable de la interacción humana. La interdisciplinariedad no tiene una función reflexiva ni instrumental en el saber, busca la realización del ser humano promoviendo una concentración en el yo integrador, no en las relaciones entre las disciplinas ni en el actuar funcional, pragmático. Permite a las personas crecer a través de la concepción de la interdisciplinariedad como emancipación.

Es evidente que las tres interpretaciones constituyen respuestas extremas y excluyentes con respecto a qué es lo más importante para la interdisciplinariedad en el campo educativo, ya que cada una enfatiza en uno de los aspectos indispensables del proceso educativo: el contenido racional, su carácter utilitario y su condición humana. Todos son importantes, coexisten, confluyen y se complementan, por lo que no debe ser excluido ninguno de ellos, pero concebidos desde una concepción compleja que los integre sin identificarlos. Precisamente, esta es la concepción que subyace en el establecimiento de la interdisciplinariedad de la psicología y la pedagogía.

La psicología y la pedagogía han tenido un desarrollo como disciplinas científicas relativamente independiente en cuanto a su objeto de estudio, su cuerpo teórico y su arsenal investigativo, pero ambas poseen al ser humano como objeto de estudio ideal común porque el proceso educativo es inconcebible sin la presencia de la subjetividad de los participantes. A medida que fueron enriqueciendo sus respectivos cuerpos teóricos, se fueron gestando las condiciones para la conformación de una teoría integrada de ambas. Es decir, procesos analítico sintéticos o de abstracción generalizaciones mutuamente condicionadas; el primer proceso corresponde al crecimiento teórico particular y el segundo a la unificación de ellos.

El surgimiento y desarrollo de la psicopedagogía como ciencia interdisciplinar está influido también por las necesidades de la práctica profesional y su correspondiente formación especializada, que estimuló la coexistencia de la especialización de la psicología de la educación en la carrera de psicología y la creación de la carrera de psicopedagogía en varias universidades iberoamericanas. Ya que como afirma Castorina (2016b), la psicología educacional, como campo disciplinar de la psicología, que no tiene por qué entrar en conflicto con la psicopedagogía, siendo esta última un sistema de intervenciones en el mundo educativo, apoyadas en estudios psicológicos De manera que ambos profesionales investigan y aplican los conocimientos psicopedagógicos con un desempeño autónomo y reconocido oficialmente por la sociedad.

Desde la propia formación inicial del psicólogo educativo y del psicopedagogo se manifiestan varias confluencias interdisciplinares del conocimiento psicopedagógico que se concretan en asignaturas que reflejan esta integración, como resultado no solo del desarrollo científico sino también de las demandas de la práctica educativa por la propia evolución social. Pero también en la formación académica posgraduada de ambos profesionales ocurre esta integración, no solo en los contenidos curriculares que reciben, sino también en los proyectos investigativos, las tesis de maestría y de doctorado que realizan actualmente al sustentar teóricamente los problemas científicos de los cuales parten, así como en los resultados novedosos que aportan.

Pero el conocimiento psicopedagógico se nutre también de los aportes de otras ciencias que estudian también a los seres humanos y a la sociedad de una forma directa e indirecta, lo que enriquece el nivel teórico general de las conceptualizaciones y compulsan a la búsqueda de nuevos y más complejos conocimientos, con la consecuente aparición de varios problemas epistemológicos.

PROBLEMAS EPISTEMOLÓGICOS DE LA PSICOPEDAGOGÍA

Las reflexiones epistemológicas sobre la psicopedagogía se han ido incrementado como resultado de su creciente práctica profesional y por la concurrencia de múltiples resultados investigativos con sus correspondientes publicaciones, así como por el incremento de su pertinencia social. Como su status científico ha sido defendido con sólidos argumentos por varios investigadores en diferentes publicaciones y eventos, se considera que es más importante el abordaje de algunas cuestiones de carácter epistemológico, las cuales devienen en problemas en los que se debe discutir y profundizar debido a su carácter complejo y controvertido, tales como el peligro del eclecticismo en la asunción de las posiciones teóricas de partida, la utilización del enfoque dialéctico en las investigaciones y los niveles teóricos y metodológicos presentes en el proceso indagatorio.

El peligro del eclecticismo

Se hace necesario lograr determinada coherencia y consistencia en los fundamentos teóricos que se asumen, como alternativa rigurosa al peligro del eclecticismo en la investigación y en la práctica profesional que a veces aparece de forma latente o evidente. Ante todo hay que dilucidar nítidamente qué entender por eclecticismo, pues hay autores que lo consideran como una deficiencia para el desarrollo científico y otros lo conciben como un logro porque se incorpora lo mejor de cada teoría.

Desde un enfoque filosófico, el eclecticismo es el intento infructuoso de conciliar elementos excluyentes entre sí, por ser incapaz

de delimitar sus nexos esenciales en relación con la situación en que se aplica, de tomar de cualquier parte por conveniencia y elegir categorías muy diversas (Foulquié, 1967). Su principal defecto metodológico radica en su incapacidad para delimitar, en la suma de nexos y relaciones, los lazos fundamentales del objeto, del fenómeno respecto al medio que lo circunda, lo cual le impide hallar el eslabón principal en la cadena de acontecimientos (Rosental e Iudin, 1981).

Sin embargo, desde la óptica psicológica, Warren (1948) considera que el eclecticismo es la selección y organización de rasgos compatibles, sacados de teorías y puntos de vista incompatibles en otros aspectos para formar un sistema total. Y lo diferencia del sincretismo que lo concibe como el intento acrítico de combinar sistemas incompatibles. Y Reber (1985), se refiere a no seguir ningún sistema sino seleccionar y usar cualquiera considerado como el mejor de ellos, desde la perspectiva teórica considera que un enfoque ecléctico tiende a ser más bien informal y no aplicable universalmente, su valor radica en el intento de coordinar y reconciliar diferencias entre distintas posiciones teóricas en la búsqueda de la armonía, de la síntesis. Concluye este autor que el eclecticismo es saludable, especialmente en campos como la psicología por ser todavía una ciencia inmadura que no permite a sus teorías y procedimientos ser universalmente aplicables.

Y desde un enfoque pedagógico, Merani (1983) conceptualiza al eclecticismo como el intento conciliar, desde el punto de vista filosófico o pedagógico, puntos de vista discordantes por medio de la adopción selectiva de elementos que los componen y construir con estos un sistema más o menos consistente.

Por tanto, a partir de las consideraciones de los autores antes mencionados, se puede afirmar que el eclecticismo es el intento de compatibilizar elementos de diferentes enfoques teóricos con la aspiración de buscar lo mejor de cada uno en un nuevo enfoque, pretendiendo resolver las contradicciones y superar las insuficiencias existentes en los anteriores. Considerado de esta forma, podría decirse que constituye algo favorable, beneficioso en el desarrollo de la ciencia y la denominación de ecléctico a un investigador sería una cualidad positiva por su afán de perfeccionar la teoría científica.

Pero este análisis no es la esencia sino la apariencia, es imprescindible considerar al eclecticismo como una escuela filosófica por su origen, con repercusión en las ciencias sociales al incluir concepciones teórico generales de manera evidente debido a las peculiaridades de su objeto de estudio. En la base de toda discusión sobre el problema del eclecticismo en las ciencias sociales en general y en las psicopedagógicas en particular, es posible encontrar de manera velada el intento de conciliar posiciones incompatibles por su propia esencia, ya que afirmó Vigotsky (1991) en su época:

Los intentos eclécticos de conjugar elementos heterogéneos, de distinta naturaleza y de distintos orígenes científicos, carecen de ese carácter sistemático, de esa sensación de estilo, de esa conexión entre nexos que proporciona el sometimiento de las tesis particulares a una sola idea que ocupa un lugar central en el sistema del que forma parte (Vigotsky,1991;23).

Vigotsky, uno de los precursores de la Psicopedagogía, enfatiza en que el eclecticismo carece del carácter sistémico que debe tener toda elaboración teórica debido a la heterogeneidad de los elementos utilizados. Y una manifestación evidente del peligro del eclecticismo en la psicopedagogía contemporánea, es el abordaje por parte de varios investigadores, de las relaciones existentes entre los aportes teóricos de Vigotsky y de Piaget (Tudge and Rogoff, 1989; Tudge and Winterhoff, 1993; Duncan, 1995; Leone, 1996; Castorina y Baquero, 2005; Barba, Cuenca y Gómez, 2007 y Montealegre, 2016).

Entre la escuela histórico cultural de Vigotsky y la escuela de epistemología genética de Piaget existen determinadas coincidencias que se manifiestan en la consideración del desarrollo psicológico con un carácter genético y dialéctico, el valor de las transformaciones cualitativas en el desarrollo psíquico, el carácter activo del niño en su desarrollo, la influencia del otro en el desarrollo ontogenético, la existencia de procesos cognitivos inferiores y superiores en el ser humano, el papel y la importancia de la organización simbólica de los procesos cognitivos superiores y en el énfasis en los elementos racionales del desarrollo. Ambos autores son considerados, con acierto, los precursores del constructivismo en la psicología.

Pero las concepciones esenciales de Vigotsky y Piaget difieren esencialmente en cuanto a las bases epistemológicas que las sustentan, en las posiciones teóricas elaboradas y sus correspondientes principios y categorías, así como en la práctica profesional derivada. Aunque este constituye un tema aún controvertido y actual por su complejidad y porque hay varios seguidores neovigotskianos y neopiagetianos con múltiples resultados investigativos, en los que incorporan elementos novedosos del enfoque cognitivo y de otras ciencias muy interesantes que reflejan criterios dispares, pertinentes e inacabados sobre este problema.

En resumen, debido a la gran variedad de concepciones teóricas existentes, el eclecticismo es una posibilidad real a la hora de determinar los fundamentos teóricos de partida en la investigación y en la práctica profesional para todo profesional de la psicopedagogía. Lo fundamental es que se tenga plena conciencia de ello para evitar el eclecticismo por ignorancia, como reflejo de incultura científica.

La utilización del enfoque dialéctico en las investigaciones

La utilización de la lógica dialéctica en las investigaciones educativas constituye otro problema epistemológico que atañe a la Psicopedagogía, ya que es innegable la manifestación evidente o latente de contradicciones en los problemas científicos relacionados con el objeto de estudio, que se presuponen y se niegan al unísono, como reflejo del constante cambio y transformación en que se encuentran los procesos y fenómenos educativos.

En la formación investigativa de los profesionales de la Psicopedagogía, en los manuales y publicaciones que se editan sobre el tema y en la propia práctica investigativa, no es frecuente encontrar el abordaje explícito de la lógica dialéctica y su correspondiente aplicación. Por el contrario, es común encontrar recomendaciones y exigencias basadas solamente en las leyes y reglas de la lógica formal, las cuales son imprescindibles, pero insuficientes pues en la realidad educativa ambas lógicas son necesarias, ya que los principios y leyes de la lógica dialéctica no están reñidos con la lógica formal ni son excluyentes, por el contrario, su complementariedad deviene en una exigencia contemporánea para toda investigación.

No se puede investigar con rigurosidad científica si no se aplican de manera consciente y sistemática las leyes de la lógica formal, pero su aplicación unilateral refuerza su carácter limitado al considerar a la contradicción como algo negativo que se debe evitar o eliminar en aras de conservar el rigor científico. La aplicación del método analítico proporciona un conocimiento científico veraz, pero a la larga restringido porque necesita del método dialéctico, cuando en realidad el primero está subordinado al segundo por ser este más general.

Cuando se pretende penetrar en la complejidad del objeto de investigación educativa, en sus contradicciones internas, en los cambios evolutivos a través del tiempo y en sus estrechas interacciones y relaciones con otros fenómenos, se evidencia la necesidad de apelar también a los aportes de la lógica dialéctica que permiten reflejar con más nitidez esta pluralidad.

La dialéctica es la ciencia de las leyes más generales del desarrollo de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento. Brinda una concepción abarcadora de la realidad objetiva y subjetiva en su conjunto, en su movimiento y desarrollo, esclarece sus orígenes y sus fuerzas motrices. De manera que la dialéctica es, a la vez, una concepción del mundo, una epistemología, un método de conocimiento y de transformación de la realidad concreta (Castro, 2000).

Desde el punto de vista histórico las primeras manifestaciones culturales humanas desarrollaron un pensamiento holista, totalizador, caracterizado por un fuerte contenido dialéctico y sistémico, que

interpretaba la realidad como un todo, en el que las partes interactúan en equilibrios inestables que varían por sus tensiones internas y por los cambios globales, de modo que un defecto o un exceso en una parte termina repercutiendo en la totalidad y viceversa. Esta visión holista que ha venido evolucionando hasta el presente se sustenta en la unidad de los contrarios por sus fuerzas centrífugas unidas en lucha con las fuerzas centrípetas holistas (Gil, 2007).

En la lógica dialéctica la contradicción, como unidad concreta de opuestos que se excluyen mutuamente, constituye su categoría central. Por tanto, la unidad y lucha de contrarios es su ley más importante porque establece la fuente del desarrollo en la naturaleza, la sociedad y en el pensamiento. Ella expresa que todos los fenómenos y procesos objetivos y subjetivos poseen aspectos y tendencias contradictorias que están en pugna entre sí (Iliénkov, 1977).

Las contradicciones dialécticas son dinámicas por su esencia y la agudización de los elementos opuestos dentro del objeto provoca su superación a un nuevo nivel cualitativo y no su solución si se es consecuente con la lógica dialéctica, ya que si se resolvieran se detendría el desarrollo. Como resultado del proceso constante del desarrollo, en un momento determinado de la evolución se produce un incremento interno de los contrastes por la consunción de lo viejo y el nacimiento de lo nuevo, que agudiza las contradicciones dentro del objeto (Kopnin, s.f. y Rosental, 1962).

El enfoque dialéctico concibe al desarrollo como un proceso complicado, sutil y profundo, que implica transformaciones cualitativas, el paso de las acumulaciones cuantitativas a una nueva cualidad que aparece de una forma básicamente nueva. Esta concepción es la que brinda la clave del automovimiento de todo lo existente, de los saltos, del receso de la paulatinidad, de la transformación en el contrario, de la anulación de lo viejo y el surgimiento de lo nuevo (Koroliov, 1977). El principio del desarrollo es uno de los fundamentales, el cual expresa que los fenómenos del mundo no solo tienen movimiento, sino que evolucionan de estadios inferiores a estadios superiores (Kopnin, s.f.).

Pero estas consideraciones teóricas generales del pensamiento filosófico deben ser coherentemente derivadas al nivel teórico particular de las ciencias y en específico a la Psicopedagogía, con la obligada argumentación lógica mediante un razonamiento predominantemente deductivo, especialmente en la comprensión dialéctica del proceso de enseñanza aprendizaje.

La dialéctica en la educación se evidencia en el proceso de enseñanza- aprendizaje porque ambos fenómenos son totalmente contrarios, la esencia de uno es lo contrapuesto del otro, pero se presuponen: enseñar es lo contrario de aprender y viceversa, ya que cuando se enseña se está produciendo un proceso de exteriorización y

cuando se aprende ocurre un proceso de interiorización, pero en una unidad condicionada: se exterioriza para que exista interiorización y esta sucede cuando hay una exteriorización previa. La agudización de las contradicciones entre el enseñar y aprender provoca que de la coexistencia de ambos se pase a la trasmutación de uno en el otro, el que enseña termina aprendiendo y el que aprende culmina enseñando y de esta manera se promueve el desarrollo cualitativo de dicho proceso (Machado, 2006).

El proceso de enseñanza-aprendizaje debe promover cambios internos en sus protagonistas, los cuales se producen en sus respectivas personalidades, pero no cualquier modificación o corrección sino aquellos que estimulen el desarrollo, es decir, riqueza, crecimiento, progreso y bienestar individual, por tanto, debe ser un proceso desarrollador. El término desarrollador adquiere una connotación importante porque es algo más que un cambio, es un proceso evolutivo a un estadio cualitativamente superior de una manera contradictoria, discontinua, irregular y diferenciada. El desarrollo es concebido como un resultado de la agudización y resolución de las contradicciones que ocurren dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y que se deben reflejar en la conciencia de sus protagonistas.

Morín sentencia que:

> [...] toda evolución es el fruto de la desviación cuyo desarrollo transforma el sistema donde ella misma ha nacido: ella desorganiza el sistema reorganizándolo. Las grandes transformaciones son morfogénesis, creadoras de formas nuevas que pueden constituir verdaderas metamorfosis. De todas formas, no hay evolución que no sea desorganizadora reorganizadora en su proceso de transformación o de metamorfosis (Morín, 2000, p.63).

Por tanto, se puede afirmar que este carácter contradictorio constituye la vía normal, efectiva y cotidiana en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero aceptarlo o intuirlo no basta, se hace necesario fundamentarlo desde determinadas posiciones teóricas para que la rigurosidad científica sea lo que predomine en su comprensión.

Como la contradicción dialéctica expresa la fuente interna del desarrollo de los fenómenos, el proceso de enseñanza-aprendizaje promueve la agudización de varias contradicciones desarrolladoras, las cuales tienen carácter subjetivo y objetivo a la vez por su existencia ontológica, pueden ser de diversa naturaleza: externas e internas, en dependencia de los elementos que participan en ellas.

Las contradicciones externas reflejan la situación social del desarrollo debido a la confrontación que aparece entre las exigencias

sociales y las posibilidades individuales de profesores y estudiantes de satisfacerlas y ocurren a un nivel interpsicológico al manifestarse a través de la comunicación interpersonal y las relaciones sociales. Las contradicciones externas en el proceso de enseñanza-aprendizaje se pueden manifestar entre:

- Las exigencias del profesor y el nivel de desarrollo cognitivo y afectivo de los estudiantes.

- Las exigencias de los diseños curriculares de las carreras, expresadas en sus objetivos y contenidos y el nivel de desarrollo cognitivo y afectivo de los estudiantes.

- Las exigencias de los diseños curriculares de las carreras, manifestadas en sus objetivos y contenidos y el nivel de desarrollo de las competencias profesionales de los docentes.

- Las exigencias interdisciplinares del desempeño profesional, contenidas en los diseños curriculares y la formación disciplinar previa de los docentes.

La propia esencia compleja del acto didáctico condiciona que estas contradicciones coexistan como posibilidad porque se pueden manifestar total o parcialmente, en dependencia del contexto educativo, cultural y social, así como del nivel de desarrollo personal de estudiantes y profesores. Las contradicciones en su manifestación interna, por su importancia y nivel de esencia, resultan más difíciles de fundamentar, ya que estas ocurren a un nivel intrapsicológico, es decir, dentro de la subjetividad, provocando un conflicto psicológico, con carácter consciente o no, que los afecta en su integridad como sujetos y como personalidades. Las contradicciones internas son esenciales porque se erigen en la fuente del desarrollo de la personalidad de ambos, pero desde el punto de vista histórico, por lo general, primero aparecen las externas que promueven la aparición de las internas. Estas contradicciones se pueden manifestar entre:

- El desarrollo cognoscitivo de los profesores y el nivel motivacional hacia su profesión docente.

- El desarrollo cognoscitivo de los estudiantes y el nivel motivacional hacia sus estudios.

- La dependencia y la independencia cognoscitiva del estudiante

- Las necesidades, aspiraciones y motivos de los estudiantes, expresadas como conflictos de motivos extrínsecos e intrínsecos asociados a sus estudios.

- Las necesidades, aspiraciones y motivos de los profesores, reflejados como conflictos de motivos extrínsecos e intrínsecos asociados a su profesión docente.

- La reflexión individual de los estudiantes para la aceptación de sus insuficientes conocimientos, habilidades, estrategias y estilos de aprendizaje para enfrentar exitosamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- La reflexión individual de los profesores para aceptar su insuficiente profesionalización docente ante las crecientes exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es decir, que las contradicciones pueden ocurrir entre lo cognitivo y lo afectivo de la personalidad, dentro de los propios fenómenos cognitivos y dentro de la fenomenología afectiva, lo cual refleja la complejidad de ellas y la dificultad para determinarlas. Todas pueden estimular el desarrollo si son bien conducidas y encauzadas profesionalmente por parte de los profesores y los estudiantes.

Las contradicciones internas dentro del componente afectivo ocurren entre las necesidades, aspiraciones y los motivos de profesores y estudiantes expresados como conflictos de motivos, en el que participan motivos extrínsecos e intrínsecos. El carácter extrínseco radica en el reconocimiento social y sus beneficios derivados y lo intrínseco está determinado por el propio contenido de la actividad. Estas contradicciones motivacionales pueden erigirse en fuentes del desarrollo si son bien guiadas profesionalmente.

Las contradicciones internas dentro del componente cognitivo ocurren a través de la reflexión individual de los estudiantes en la aceptación de sus insuficientes conocimientos, habilidades, estrategias y estilos de aprendizaje para enfrentar exitosamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el caso de los profesores sería la toma de conciencia de sus limitados conocimientos y habilidades profesionales, estrategias didácticas y estilos de enseñanza para dirigir con profesionalidad dicho proceso.

La mera existencia de contradicciones externas e internas no promueven per se, ni automáticamente el desarrollo, tiene que producirse una agudización de ellas a partir de la ocurrencia de determinadas causas y condiciones sociales y psicopedagógicas, en las cuales la toma de conciencia de los sujetos implicados y su decisión personal de asumirlas juegan un papel determinante. Este es un proceso complejo porque el reflejo de las contradicciones dialécticas en la conciencia de las personas solo puede ocurrir al nivel del pensamiento teórico que se realiza sobre la base del lenguaje (Majmutov, 1983).

González (1995) valora que si bien las contradicciones están presentes de forma permanente en la vida de las personas, no toda contradicción deviene fuerza motriz del desarrollo, sino solo aquellas que producen una tensión emocional particular, es decir, que poseen el suficiente potencial movilizador para ser consideradas como tal y comprometer al sujeto con una respuesta que puede colocarlo ante una situación social cualitativa diferente, donde entren en juego nuevos recursos que den lugar a un cambio estable en su configuración subjetiva.

La distinción teórica entre sujeto y personalidad permite explicar mejor por qué la contradicción en sí misma no promueve el desarrollo personal, es decir, que no es suficiente la conciencia de encontrarse ante una situación personal conflictiva, debe además, asumirse el reto que deviene de ella y enfrentarla con la intención de trascenderla. La contradicción entre el sujeto y la personalidad aparece primero de manera inconsciente y no siempre llega a concientizarse por su propia esencia compleja. El carácter no consciente de este fenómeno al inicio se refiere a que la persona vivencia una situación contradictoria que le está afectando, pero no ha podido determinar las verdaderas causas.

Personalidad y sujeto, sin ser una misma cosa, constituyen íntegramente el sistema conocido como subjetividad individual. A ambos hay que concebirlos en una representación dialéctica para poderlos aprehender, el sujeto se encuentra permanentemente en una situación interactiva dentro de sistemas diversos y simultáneos de relaciones sociales, las que exigen múltiples decisiones personales con consecuencias y sentidos diferentes para él (González,1995).

El sujeto es el individuo concreto, portador de personalidad que posee como características esenciales la de ser actual, interactivo, consciente y volitivo, el cual no puede sustraerse a su integridad individual actual como condición de su expresión personalizada. El individuo como sujeto psicológico intenta organizar de forma consciente la simultaneidad de vivencias que experimenta y construye, a través de la creación de un sistema de representaciones conscientes sobre el medio, sus relaciones interpersonales y sobre sí mismo.

Por tanto, se puede llegar racional o afectivamente a descubrir de manera individual o con la ayuda de otros las contradicciones externas o internas en que se encuentran inmersos estudiantes y profesores, lo cual es un logro importante y necesario, pero insuficiente porque tienen además, que aceptarlas volitivamente (como sujeto) como reto individual y actuar en consecuencia para que estimulen el desarrollo personal. Les corresponde a los profesores, como dirigentes del proceso de enseñanza aprendizaje, descubrirles a sus estudiantes estas contradicciones para entonces motivarlos a asumirlas con los niveles de ayuda necesarios e individualizados y, de acuerdo con su desarrollo real, promover su desarrollo potencial.

En resumen, el enfoque dialéctico en las investigaciones psicopedagógicas resulta útil y pertinente debido a la propia complejidad del proceso educativo contemporáneo. Pero su utilización consecuente y efectiva exige de los investigadores un conocimiento previo de sus supuestos teóricos fundamentales en obligada complementación con las leyes de la lógica formal.

Los niveles teóricos y metodológicos en la investigación

Los niveles constituyen la jerarquía, el rango, la organización y el orden lógico deductivo que existe dentro de toda concepción teórica y metodológica, en la cual están presentes categorías y principios generales y específicos, como reflejo esencial de la realidad que le confiere a la teoría sistematicidad, coherencia y unidad. Mientras mejor explicitados estén los niveles, más completa, sólida y mejor argumentada será dicha concepción teórica.

La investigación en el campo educativo posee un arsenal importante de concepciones teóricas y metodológicas que le sirven de sustento para la fundamentación científica de los temas de pesquisa, así como para el descubrimiento de nuevos conocimientos, a partir de la obtención de datos y hechos originales y su correspondiente interpretación. Sin embargo, no siempre los investigadores son conscientes de la existencia de los niveles dentro de la teoría y de los métodos investigativos aplicados, sean teóricos o empíricos, lo que puede provocar una confusión epistemológica con el consiguiente eclecticismo por ignorancia al mezclar incoherentemente argumentos de diferentes grados de generalidad, que lacera la rigurosidad del proceso indagatorio y debilita la cientificidad de los resultados.

Varios autores se han referido a la existencia de niveles en las concepciones teóricas y metodológicas. González (2007) se refiere a la presencia en la teoría de dos niveles estrechamente relacionados entre sí, un nivel macro, que organiza representaciones de una cierta estabilidad y alcance, que no se diluyen de forma inmediata en lo empírico, y un nivel local que, comprometido de forma más inmediata con lo empírico, va generando sus propias representaciones y conceptos y ganando una inteligibilidad que le permite confrontarse con el nivel macro. Machado (2006) y Machado y Montes de Oca (2008) destacan que el método científico posee tres niveles en las investigaciones educativas: filosófico, cienciológico y metodológico.

A partir de estos criterios se consideran que los siguientes niveles integran los aportes anteriores, pero de una forma más sistemática:

Nivel teórico-general

Incluye a los referentes filosóficos y epistemológicos que le sirven de base a la concepción teórica e incluye la metodología general del

conocimiento científico, los supuestos ontológicos y epistemológicos, los cuales el investigador debe conocerlos esencialmente como parte de su cultura científica y tenerlos en cuenta, de acuerdo con la teoría asumida, para mantener la imprescindible coherencia y consistencia que evite posiciones eclécticas. Por ejemplo, dentro de este nivel estarían los referentes positivistas, neopositivistas, fenomenológicos o lógico-dialécticos que están presentes en las concepciones teóricas contemporáneas. En este macro nivel subyace la concepción del mundo como sistemas de presuposiciones ontológicas y epistemológicas, que de manera directa o indirecta, explícita o implícita, asume el investigador y que influirá en el resto de los niveles. Se trata de un modo de pensamiento, una estrategia intelectual que los habilita para pensar de cierta manera, marcados por la cultura en un contexto histórico específico (Castorina, 2016a, 2016b).

Nivel teórico-particular

Referido a la conceptualización teórica de la disciplina científica específica con sus principios, leyes, categorías y conceptos propios como sistema en su coherencia lógica jerarquizada, como reflejo de sus relaciones esenciales y consistencia externa con respecto a otras concepciones. Tiene como antecedente el nivel anterior y es consecuente con él, constituye su derivación lógica en una ciencia particular. Por ejemplo, en este nivel están las concepciones conductistas, piagetianas, vigotskianas, cognitivistas y constructivistas, que coexisten en la actualidad y son más fácilmente identificables que el nivel teórico-general por su carácter evidente y no latente.

Nivel metodológico

El conjunto de métodos generales y particulares, teóricos y empíricos, incluyendo a las técnicas y procedimientos para investigar un objeto. Se encuentra en plena correspondencia con los niveles precedentes, pero con una independencia relativa porque si bien es cierto que las concepciones teóricas predominantes privilegian determinado arsenal metodológico, no quedan en la práctica investigativa ligados obligatoriamente a ellas porque pueden aplicarse en otras sin desmerecer el rigor científico. Por ejemplo, el método experimental, con sus referentes cuantitativos propios del enfoque positivista en las investigaciones de corte conductista en educación, es totalmente viable aplicarlo en una investigación que no tenga de base esta concepción teórica general. De igual modo, el método hermenéutico, con su origen en el enfoque cualitativo, es lícito utilizarlo en otras investigaciones que respondan predominantemente a otro enfoque.

Nivel sociológico

Referido al impacto social que ha tenido la concepción teórica particular mediante su aplicación continuada y sistemática en la práctica profesional e investigativa dentro de un contexto histórico-social específico. Las teorías científicas están condicionadas por la época en que surgen que le confiere su pertinencia y justificación, a partir de los problemas sociales imposibles de resolver científicamente hasta ese momento. El efecto, las transformaciones y modificaciones provocadas por los nuevos conocimientos científicos deben dejar su impronta para que promuevan el desarrollo social, de lo contrario no resistirían la prueba del tiempo y dejarían de existir. El carácter social de la ciencia en la contemporaneidad constituye el basamento esencial de este nivel. Contiene y refleja los valores políticos y morales (no epistémicos) asociados a la teoría, en un trasfondo social que expresa los conflictos de grupos o clases sociales en ciertos momentos del proceso histórico (Castorina, 2016a)

Entre estos niveles hay una relación dialéctica porque reflejan la contradicción entre las categorías independencia dependencia, ya que cada uno posee identidad propia que la distingue de los demás y le confiere cierta libertad, pero a la vez existe una complementariedad al manifestarse una subordinación interna por derivarse uno del otro desde una lógica deductiva. También se refleja la contradicción general particular, al ser cada uno más abarcador que el subsiguiente y este a su vez, más específico que el anterior.

Las concepciones teóricas relevantes en el campo educativo han tenido en las condiciones histórico-sociales en que emergieron, un efecto significativo en la sociedad, pues su surgimiento y desarrollo ha estado condicionado socialmente. Las concepciones clásicas, por haber trascendido a su tiempo, han influido en el desarrollo de la educación, como por ejemplo, la concepción neoconductista de Skinner, las concepciones humanistas de Rogers, la escuela de epistemología genética de Piaget y la escuela histórico cultural de Vigotsky. Todas aparecen en el siglo XX y su influencia se ha mantenido hasta hoy con el enriquecimiento incesante aportado por sus fieles y brillantes seguidores, así como con un impacto social significativo en el desarrollo de la educación, con sus comprensibles diferencias en los disímiles países en que dejaron su impronta.

La delimitación de cuatro niveles de análisis en las teorías científicas permite una valoración más integral y sistemática de toda teoría científica, ya que revela y delimita sus contenidos esenciales y relacionales en una lógica formal y dialéctica. Cuando se desea valorar rigurosamente cualquier concepción teórica, estos niveles devienen en una herramienta útil, aunque la independencia relativa de cada nivel concede al investigador la libertad de no tener que abordarlos explícitamente todos, de acuerdo con los objetivos de su investigación,

pero él sí debe conocerlos previamente como parte de su cultura científica, sobre la base de un concienzudo estudio histórico social de su surgimiento y evolución.

Una manifestación expedita de madurez en una concepción teórica es la nitidez que logra en la delimitación precisa y coherente de sus niveles, teniendo siempre presente que es un proceso perenne porque la teoría se encuentra siempre en constante desarrollo, a partir del enriquecimiento que aportan las investigaciones, las cuales deben promover la potenciación del cuarto nivel referido al impacto científico y social. Cuando se logran revelar y fundamentar nuevos elementos teóricos en cualquiera de los niveles, que no hayan sido destacados hasta ese momento y que contribuyan a enriquecerlos, deviene en un aporte teórico válido en el proceso investigativo al enriquecer el sistema de conocimientos científicos.

Pero los niveles existen también en la metodología porque los métodos teóricos en toda investigación educativa exigen una cabal correspondencia con los dos primeros niveles de la teoría que los precede, de lo cual debe preocuparse y ocuparse todo investigador. Sin embargo, no siempre ha acontecido así pues usualmente se declaran en el diseño, limitándose a la definición de cada uno sin detallar cómo fue aplicado, o sea, su utilidad. Por ejemplo, los métodos de la unidad de lo histórico y lo lógico, de la ascensión de lo abstracto a lo concreto y de la unidad del análisis y la síntesis, son muy empleados en las investigaciones educativas, lo cual es pertinente y atinado. Pero son a la vez principios de la lógica dialéctica y su asunción posibilita que la fundamentación teórica se corresponda con concepciones que hacen de la dialéctica su piedra de toque, así como la posterior interpretación teórica de los datos y hechos científicos investigados.

Otro método teórico declarado con frecuencia es el sistémico, el cual da por sentado que la concepción teórica asumida cumple explícitamente con este enfoque y que sus exigencias sean cumplidas estrictamente durante todo el proceso investigativo hasta en el aporte científico. Por su parte, el método hipotético deductivo, como su nombre lo explicita, condiciona la aceptación de una epistemología en la que el saber teórico se produce de lo general a lo particular, lo cual entraría en franca oposición con cualquier metodología inductiva, que a través de sus métodos y técnicas empíricas intente seguir el camino contrario: de lo particular a lo general.

En los métodos empíricos aplicados se manifiesta también esa concordancia entre los niveles porque los datos y hechos científicos obtenidos deben ser interpretados, abstraídos y generalizados desde el primer nivel de la metodología, precisados previamente desde la fundamentación teórica y en los métodos teóricos.

De manera general se asume que el experimento y la observación son los métodos empíricos más aceptados en toda investigación. Pero el tipo de experimento (natural, de laboratorio, preexperimento o cuasiexperimento) que se aplique debe adecuarse a los niveles anteriores, pues la concepción que subyace en su diseño y ejecución lo matiza y determina. Igualmente, el tipo de observación elegida (participante o no participante) siempre deberá concordar con sus presupuestos teóricos. Con relación a las llamadas técnicas o metódicas de investigación por su nivel de especificidad, si bien son independientes de una concepción teórica particular, la contienen en su elaboración, aplicación, análisis e interpretación de los datos y hechos que aportan el nivel teórico-general y el particular.

Las encuestas y las entrevistas, tan utilizadas en las investigaciones educativas, son diseñadas, aplicadas, analizadas y explicadas de acuerdo con las posiciones teóricas sustentadas por los investigadores, por lo que serán más o menos formalizadas, abiertas o cerradas, estructuradas o semiestructuradas, con un tratamiento estadístico riguroso o elemental, en dependencia de cómo se desean obtener los datos y hechos científicos.

Otras técnicas investigativas muy empleadas también, que reflejan de manera más expedita los referentes teóricos de partida, son el cuestionario, la composición, el completamiento de frases y el estudio de casos porque aportan una riqueza de contenido en sus datos que es difícil de legitimar de otra forma que no sea desde posiciones ideográficas, es decir, específicas, por no haber intenciones de generalizarlas, al ser las respuestas engendradas por los sujetos investigados valiosas en sí mismas como singularidades y no porque se lleguen a reiterar como regularidad (posición nomotética).

Las técnicas estadísticas han tenido un papel relevante en las investigaciones educativas, como resultado del enfoque positivista en general y de la influencia neoconductista en particular. Pero con el rechazo a estas ascendencias, se negó también de manera infundada el aporte valioso de estos procedimientos matemáticos en la agrupación y análisis de los datos. La estadística no está reñida con la epistemología cualitativa porque las categorías dialécticas cantidad-cantidad son inseparables (se presuponen sin ser identificables). La dialéctica de lo empírico y lo teórico se revela en este caso porque lo cuantitativo es un momento de lo cualitativo aunque son contrarios, o sea, que la cualidad, como determinación interna de un fenómeno, puede ser expresada numéricamente y para el investigador es útil.

La propia identidad relativa del nivel metodológico en las concepciones teóricas permite la no dependencia absoluta de las técnicas derivadas y este es el caso de los diseños estadísticos, los cuales son imprescindibles cuando se aplican métodos empíricos, pues ellos no son más que instrumentos que coadyuvan, facilitan y le

confieren a todo proceso investigativo el imprescindible orden, organización y rigor de todo esfuerzo por aprehender la realidad por vía científica.

La existencia de una variedad importante de técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales con el soporte moderno y cómodo de aplicaciones informáticas diseñadas expresamente para su uso, resultan de un apoyo inmenso a los investigadores y su rechazo por desconocimiento o subestimación constituye una manifestación evidente de incultura científica de aquellos que se parapetan en pretendidas posiciones críticas hacia la tendencia empirista, que sobredimensiona la estadística en los diseños investigativos.

En toda investigación sobre problemas educativos que no sea en el plano teórico y que aplique métodos empíricos, se debe emplear la estadística mediante la conformación de tablas con sus correspondientes gráficos, y así componer la información obtenida para su análisis e interpretación de acuerdo con las posiciones teóricas de partida. Esta información resulta tan valiosa que es pertinente su conservación futura por la riqueza que contiene y su posible uso como medio de contrastación en estudios longitudinales. Precisamente, la triangulación solo es posible lograrla de manera convincente si los datos son previamente dispuestos estadísticamente para poder compararlos, aunque sea en un plano cualitativo y así revelar las coincidencias, reiteraciones y posibles regularidades.

Por tanto, en la metodología los niveles están implícitos, hay que reconocerlos explícitamente y ser consecuentes con ellos para acatar la coherencia y rigurosidad del proceso inquisitorio, ya que como bien plantea Bonilla et al. (2009), el método es técnico, epistémico y teórico.

También es posible encontrar criterios acerca de la presencia de los niveles en el contenido que se investiga, es decir, en el objeto de estudio. En las ciencias sociales contemporáneas, desde el siglo anterior, se han venido desarrollando la denominada investigación multinivel, la cual aborda objetos de estudio que se encuentran en diferente orden referidos a conceptos de jerarquías distintas, con el objetivo de aportar resultados científicos más abarcadores en el plano social. Lo cual es relevante para la investigación educativa porque contribuye a ofrecer una perspectiva más global y holística de la realidad estudiada, como contraposición de los estudios empírico-analíticos predominantes. En varias publicaciones iberoamericanas se abordan dichas investigaciones (Mugny y Doise, 1991; González y Peiró, 1992; Gaviria, 1992; Arróspide y Cerrato, 1996 y Castro, 1999).

La coexistencia de varios niveles en la investigación de objetos de estudio complejos refleja la necesidad de conocerlos más profundamente en su dificultad e interconexión interna con otros fenómenos sociales en general y específicamente en el campo educativo.

La tradición investigativa en educación ha enfatizado en uno u otro nivel, lo cual ha sido una necesidad como precedente obligado del conocimiento científico al ir de lo simple a lo complejo. Si no se hubieran estudiando los niveles aislados primero fuera imposible llegar a estas indagaciones multinivel más profundas, las cuales han aportado resultados científicos originales con el apoyo de técnicas estadísticas modernas y novedosas, que trascienden las disciplinas particulares donde fueron realizadas al servir de referentes a otras dentro de las ciencias sociales.

En las investigaciones que tienen por objeto el fenómeno educativo en su complejidad y fuerte raigambre social, es importante distinguir y delimitar explícitamente qué nivel o niveles se estudian para la determinación del alcance de los resultados científicos y sus correspondientes generalizaciones. En el proceso educativo escolarizado están presentes varios niveles de influencia social, como son el personal (subjetivo), interpersonal (intersubjetivo), el grupal y el comunitario. Cada uno está bien deslindado, definido desde el punto de vista científico y con la posibilidad de ser seleccionados como objetos de investigación independientes, aunque es imposible aislar o evitar las interacciones e interinfluencias que existen entre ellos por su sistematicidad y complejidad.

Por ejemplo, en los estudios sobre el aprendizaje escolar se ha enfatizado en el nivel personal e interpersonal, pero poco en los niveles grupal y comunitario. Sobre la formación de valores hay resultados científicos abundantes en los niveles interpersonal, grupal y comunitario, pero no en el nivel intrapersonal. Y la formación de competencias profesionales ha sido vista desde el nivel interpersonal, pero no desde los niveles intrapersonal, grupal y comunitario.

Como la investigación científica es un proceso de abstracción, cada uno de estos niveles resulta un objeto de estudio válido, teniendo siempre en cuenta las limitaciones que provoca restringirse a un solo nivel, por lo que de los resultados científicos obtenidos no se deben hacer generalizaciones que involucren a otros no investigados. Precisamente, las investigaciones multinivel tratan de solventar los impedimentos de los estudios de los niveles aislados para el logro de estudios más integrales, los cuales reflejan mejor en su complejidad y dinámica los procesos y fenómenos estudiados.

La interdisciplinariedad, como tendencia científica predominante en las investigaciones contemporáneas, constituye un soporte oportuno y efectivo en las investigaciones multinivel, las cuales exigen de los investigadores gran preparación cultural general previa de las disciplinas científicas confluyentes, agrupados mediante proyectos de investigación con objetivos de largo alcance.

A las investigaciones multinivel se llega mediante el estudio previo de cada uno de los niveles implicados, como un proceso paulatino de acercamiento sucesivo a objetos más complejos, cuyos resultados científicos pueden ser más generalizados a la realidad y contribuir a la solución de los problemas que promovieron su búsqueda. Estos resultados científicos más generales pueden provocar la aparición de nuevos principios, categorías o conceptos más abarcadores que incluyen a otros particulares o parciales asociados a los niveles previamente investigados.

Estas investigaciones multinivel deben fundamentarse en concepciones teóricas y metodológicas de carácter interdisciplinar, con la aplicación de varios métodos y técnicas de investigación incluyendo las estadísticas, que proporcionen una gran riqueza de datos y hechos científicos, con la correspondiente triangulación para realizar entonces lo más difícil: un análisis e interpretación de ellos desde la teoría asumida, pero buscando nuevos elementos que la enriquezcan como reflejo de la complejidad del objeto que se investiga.

En las concepciones primigenias de la Escuela Histórico Cultural de Vigotsky están presentes estos niveles cuando se aborda el origen social de los procesos de psicológicos superiores, el proceso dialéctico de lo interpsicológico a lo intrapsicológico y el papel de la sociedad, de la cultura, de las demás personas en general y de los maestros y coetáneos en particular, en el desarrollo psicológico personal expresado en el concepto de zona de desarrollo próximo y situación social del desarrollo para el sujeto como individuo en su tiempo histórico (biográfico) y generacional.

De manera que los niveles teóricos y metodológicas tienen una existencia real en las investigaciones científicas. Su distinción es muy importante porque resulta útil en la búsqueda del obligado rigor científico, independientemente del nivel en que se decida investigar de acuerdo con el objeto estudiado, ya que forma parte de la cultura científica del investigador.

CONCLUSIONES

La psicopedagogía se ha ganado su ciudadanía científica como resultado de las crecientes confluencias de la psicología y la pedagogía en su desarrollo histórico y lógico desde el siglo XX hasta la fecha. Pero también se ha institucionalizado como profesión por su pertinencia en el afrontamiento y solución a disímiles problemas educativos contemporáneos. La psicopedagogía posee cada día más relevancia en los países iberoamericanos, como reflejo de los retos del desarrollo social, político y cultural en que se encuentra cada uno, por lo que la emergencia de determinados problemas epistemológicos constituye una manifestación de su madurez evolutiva, entre los que están: el peligro latente del eclecticismo teórico y metodológico, la asunción del enfoque

dialéctico y de los niveles de análisis en las investigaciones. Estos problemas deben ser objeto de análisis y discusión en los diferentes contextos profesionales en que se desempeñan los psicopedagogos.

Los criterios personales aportados no pretenden ser absolutos, ya que están influidos por la experiencia profesional del autor y por sus concepciones epistemológicas, que siempre serán limitadas, además, resulta un problema complejo que está en pleno desarrollo, con manifestaciones peculiares en cada lugar, por lo que se hace imposible obtener conclusiones definitivas. Las demandas de la práctica educativa, siempre cambiantes y crecientes, el nivel de desarrollo teórico y metodológico de la psicopedagogía, a través de su práctica profesional cotidiana y de las investigaciones que se realizan, propician una comprensión cada vez más profunda de esta ciencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arróspide, J.J. y Cerrato, J. (1996). "La perspectiva sociocultural en el estudio del grupo", en: Ayestarán, S. (ed.). *El grupo como construcción social.* (174-188). Barcelona: Plural.

Azar, E. (2012). "Reflexiones sobre el campo psicopedagógico" La psicopedagogía escolar". *Diálogos Pedagógicos.* X (20), octubre, 74-98. Recuperado de: http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/prueba/article/download/563/11

Barba, M., Cuenca, M. y Gómez, A. (2007). "Piaget y L. S. Vigotsky en el análisis de la relación entre educación y desarrollo". *Revista Iberoamericana de Educación*, 42 (7). 1-12.

Bonilla, E., Hurtado, J. y Jaramillo, C. (2009). *La investigación. Aproximaciones a la construcción del conocimiento científico.* México: Alfaomega.

Castorina, J. A y Baquero, R. (2005). *La dialéctica en la psicología del desarrollo.* Buenos Aires: Amorrortu.

Castorina, J. A. (2016a). "Las concepciones del mundo y los valores en la investigación psicológica". *Cadernos de Pesquisa*, (46) 160, abril-junio, 362-385, Recuperado de: http://dx.doi.org/10.1590/198053143603

Castorina, J. (2016b). "Algunos problemas epistemológicos de la teoría psicológica y de la práctica psicopedagógica". *Revista Pilquen*, (13), 2, 48-62. Recuperado de: http://www.curza.net/revistapilquen/index.php/Psico/article/download/175/161

Castro, M. (1999). “Modelos multinivel aplicados al meta análisis”. *Revista de Investigación Educativa*, 2(17), 445-453.

Castro, L. (2000). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Lima: Ceguro editores.

Duncan, R. (1995). “Piaget and Vygotsky Revisited: Dialogue or Assimilation?” *Developmental Review*, 15 (4), 458-472.

Foulquié, P. (1967). *Diccionario del lenguaje filosófico*. Barcelona: Editorial Labor, S.A.

Gaviria, J. (1992). “El enfoque multinivel en la evaluación de sistemas educativos”. *Revista de Investigación Educativa*, 2(17), 429-443.

Gil de San Vicente, I. (2007). “La dialéctica como arma, método, concepción y arte”. Recuperado de www.rebelion.org/noticia.php?id=55787

González, V. y Peiró, J. M. (1992). “Técnicas de investigación multinivel en las organizaciones”, en: Clemente, M. (comp.). *Psicología social. Métodos y técnicas de investigación*, (349-365). Madrid: Eudema.

González Rey, F. (1995). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

González, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad: los procesos de construcción de la información*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Iliénkov, E. (1977). *Lógica dialéctica*. Moscú: Progreso.

Kopnin, P. (s.f.). *Lógica dialéctica*. La Habana: Imprenta Universitaria André Voisin.

Koroliov, F. (1977). *Lenin y la pedagogía*. Moscú: Editorial Progreso.

Lenoir, Y. y Hasni, A. (2004). “La interdisciplinaridad: por un matrimonio abierto de la razón, de la mano y del corazón”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 167-185.

Machado, E. (2006). Transformación-acción e investigación educativa. Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Enrique José Varona. Universidad de Camagüey, Cuba.

Machado, E. y Montes de Oca, N. (2008). “Los niveles del método científico: Una polémica actual y necesaria de la investigación educativa”. *Revista Pedagogía Universitaria*, 1(13), 105-114.

Majmutov, L. (1983). *La enseñanza problémica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Merani, A. (1983). *Diccionario de Pedagogía*. Barcelona: Grijalbo.

Montealegre, R. (2016). “Controversias Piaget-Vygotsky en Psicología del Desarrollo”. *Acta Colombiana de Psicología*, 19 (1), 271-283. Recuperado de: http://www.dx.doi.org/10.14718/ACP.2016.19.1.12

Moreu, A. y Bisquerra, R. (2002). “Los orígenes de la Psicopedagogía: el concepto y el término”. *REOP*, 13(1), 17-29. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.13.num.1.2002.11583

Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: UNESCO-ICFES.

Morín, E. (2003). “Articular las disciplinas: la antigua y la nueva transdisciplinariedad”. *Itinerario Educativo*, 39-40, 189-205.

Mugny, G. y Doise, W. (1991). “Niveles de análisis en el estudio experimental de los procesos de influencia social”. *Anthropos*, 27, 77-100.

Orantes, A. (1993). “Panorama y perspectiva de la psicología aplicada a la educación en Latinoamérica”. *Papeles del Psicólogo*, 55, 31-40.

Pascual Leone, J. (1996). “Piaget, Vigotsky y la función del símbolo”. *Substratum*, Vol. III, No. 8 y 9.

Piaget, J. (1981). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Editorial Ariel.

Prieto, M. (1985). “Reflexiones epistemológicas sobre la psicología de la educación”. *Anales de Pedagogía*, 3, 175-200.

Reber, A. (1985). *Dictionary of Psychology*. England: Penguin Books.

Rogers, C. (1985). “La relación interpersonal en la facilitación el aprendizaje”, en: VV.AA. *Colectivo de autores Diálogo e interacción en el proceso pedagógico*, 61-70. México: Ediciones El Caballito.

Rosental, M. (1962). *Principios de lógica dialéctica*. Montevideo: Pueblos Unidos.

Rosental, M. e Iudin, P. (1981*). Diccionario Filosófico*. La Habana: Editora Política.

Skinner, B. F. (1973). *Más allá de la libertad y la dignidad*. Fontanella, Barcelona.

Tudge, J. and Rogoff, B. (1989). “Peer influences on cognitive development: Piagetian and Vygotskian Perspectives”, en: Bornstein, Marc H. (Ed); Bruner, Jerome S. (Ed). Interaction in human development, 17-40. Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Tudge, J. and Winterhoff, P. (1993). “Vygotsky, Piaget and Bandura: perspectives on the relations between the social world and

cognition development". *Human Development*, 36 (2), 61-81, january.

Vigotsky, L.S. (1991). *Obras Escogidas. Tomo I.* Madrid: Visor.

Warren, H. (1948). *Diccionario de Psicología.* México: Fondo de Cultura Económica, D.F.

Yaroshevsky, M. (1983). *Psicología del siglo XX.* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

3. En torno a la perturbación[5] del objeto de la Psicopedagogía: tensiones analítico-metodológicas

Aldo Ocampo González

Quisiera inaugurar este capítulo afirmando que, la Psicopedagogía a pesar de constituir un campo con muchos años de tradición, ha sido incapaz de resolver el problema *epistemológico* y *metodológico* que la atraviesa. Esto se traduce en la ausencia de una construcción y de dispositivos de consolidación de una epistemología y teoría, que permitan comprender la autenticidad de la naturaleza de su conocimiento, de su estructura teórica y de la singularidad y especificidad de su método de investigación, capaz de transformar la formación de sus profesionales y sus prácticas investigativas. La escasa claridad sobre su objeto y método, explicitan un conjunto de repercusiones significativas en la formación de sus profesionales, producto de la fragmentación y los sistemas exclusionarios de las disciplinas por las que éste objeto se moviliza. ¿Qué sucede entonces con la formación de sus profesionales e investigadores? A nivel mundial, la tendencia ha sido al cierre progresivo de titulaciones de pre y postgrado, así como, de sus departamentos –muchos de ellos, fusionados al interior de marcos institucionales con denominación en Ciencias de la Educación, Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Psicología Evolutiva, Didáctica y Organización Escolar, Ciencias Sociales, etc. –, los que no siempre reflejan una sólida *política de ubicuidad* producto de la complejidad que afecta a dicho sintagma. Sólo en Argentina la Psicopedagogía ha sido objeto de departamentalización autónoma en la interioridad de las estructuras académicas hegemónicas. Este, sin duda, reafirma un problema de aproximación a su fenómeno y de carencia[6] de un método claro y preciso que permita aproximarse comprensiblemente al estudio de su objeto –*intersticial* y *fronterizo*–.

---

[5] En esta oportunidad, empleo la noción de *'perturbación'* desde la herencia legada por la tradición psicoanalítica. Retomando la contribución de Hite (2016), el halo de ininteligibilidad que atraviesa la comprensión del objeto y dominio psicopedagógico, puede concebirse en términos de 'perturbación empática' es decir, *"aquello que nos incómoda, perturba, frustra, su constitución oscila entre la implicación y la ruptura, nos reformula de manera productiva"* (Hite, 2016, p.19). Insiste la investigadora norteamericana, agregando que, es *"un terreno cognitivo y emocional que se mueve entre la implicación y la ruptura, la dinámica entre la transición y la recepción"* (Hite, 2016, p.19).

[6] Alude a déficit de *metodocidad.*

La ausencia de una comprensión epistemológica, conceptual y metodológica *singular* y *específica*, coherente con la naturaleza del conocimiento psicopedagógico, permitiría superar el conjunto de errancias interpretativas y equívocos de significación, que tienen lugar a nivel de las políticas educativas que intentan abordar las problemáticas del campo. Específicamente, contribuiría a aclarar el sentido, alcance y función de sus profesionales en contextos formales y no formales de escolarización[7], evitando confundir su sentido y alcance con la Educación Especial, la Orientación Escolar[8], etc. La Psicopedagogía denota una estructura de conocimiento débil y de baja intensidad. A pesar de existir altos volúmenes bibliométricos de producción, no se evidencian trabajos capaces de ofrecer una respuesta académicamente sólida, respecto de dos de sus problemas más trascendentales: lo *epistemológico* y lo *metodológico*. ¿A qué se debe esta situación? El terreno designado como psicopedagógico se expresa como un espacio polisémico, flotante y ambiguo, integrado por diversas proposiciones –sustentadas en políticas de *'todo vale'*[9]*, producto de su elasticidad*– no siempre justificadas con la debida ponderación en sus niveles de formalización –punto ciego, del que no se posee respuesta desde su interioridad– epistemológica. Este es un campo que puede ser descrito en términos *agregativos* y *elásticos*; estructurado a partir de complejas importaciones. Como afirmación inicial, sostendré que el objeto de la Psicopedagogía se inscribe y ubica en la Psicología –a pesar de constituir un objeto intersticial que da paso a un nuevo objeto de conocimiento, lo cierto es que, una buena porción del mismo reside en la tradición psicológica–, convirtiéndose en un sistema de extensión diversificada de la misma. ¿De qué depende su grado de autonomía? Negar esto, sería volver a imponer un fallo en sus ámbitos de interpretación. Su configuración escapa a la lógica disciplinaria establecida por sus campos fundacionales. El terreno psicopedagógico se convierte en un campo de *dudoso* valor heurístico.

Lo psicopedagógico articula un campo disputado eminentemente por diversas influencias, conceptos, marcos disciplinarios y teorías –puede ser concebido en términos de *problema gramatical*[10]–, consolidando una disposición específica de disciplinas y una singular forma de conocimiento[11]. Producto del aplicacionismo epistémico tiende a desvirtuar la interrogante por la autenticidad del fenómeno[12]. Razón

[7] Espacio de no exclusividad vinculado al desempeño de lo psicopedagógico.
[8] Por lo menos en Chile, este es una de las errancias de mayor alcance que experimenta el concepto y dominio de lo psicopedagógico.
[9] El *todo vale* se expresa mediante 'decisiones arbitrarias' o de 'débil consenso', que justifican la incorporación desmedida de diversos argumentos, sin discutir en profundidad su pertinencia. Ejemplo de ello, son las proposiciones en relación a su base epistemológica. Para algunos autores, ésta, adopta un carácter disciplinar, interdisciplinar y trans-disciplinar, sin ofrecer un debate profundo sobre dichas opciones teórico-metodológicas. Si bien, los límites entre cada una de estas definiciones, son bastante confusas y difusas. Es necesario justificar sus ámbitos decisionales.
[10] Indudablemente, recurre a tomar prestados diversos conceptos, saberes y autores procedentes de diversidad disciplinas –configura un problema gramatical–.
[11] En adelante, *disposición histórica de verdad* –saber–.
[12] En mi trabajo teórico, la interrogante por la autenticidad, desempeña un papel crucial.

por la cual, es posible afirmar que, no existe una teoría consolidada, sino un campo de complejas importaciones e influencias que viajan de un lado a otro, sin un rumbo fijo[13]. La práctica psicopedagógica, ya sea, en su formato institucional, analítico, político, epistémico, etc. implica un esfuerzo de concientización, que nos interroga y en el que somos interrogados. Su enseñanza, es un comentario crítico y una invitación a tomar conciencia de sus modalidades de operación en el sistema-mundo. La interrogante relativa a su déficit metodológico, explicita un abordaje desde la óptica del aplicacionismo y la técnica de la *partícula agregativa –tecnificación–*, es decir, acompañar a determinados marcos metodológicos institucionalizados mediante preposiciones, tales como, *'de'* o *'en'*, intentando hacer ver que esos repertorios metodológicos se encuentran en sintonía con su base epistemológica y naturaleza del conocimiento, mientras que, sólo tienen la capacidad de articular un campo compuesto por complejos entrecruzamientos de orden metodológicos.

Ninguno de los *métodos de investigación* indicados en algunas de las obras más relevantes en Metodología de la Investigación en Psicopedagogía, son capaces de ofrecer respuestas a este problema. Más bien, sólo imponen formas metodológicas externas, agregando en sus títulos, la cadena de palabras *Psicopedagogía.* Al examinar la especificidad de sus contribuciones, se observa la presencia de los tradicionales métodos de investigación que podemos encontrar en cualquier manual o libro consolidado, refiero a la investigación experimental, la etnográfica, a la narrativa-biográfica, observacional, estudios de casos únicos y múltiples, etc. En suma, grandes directrices metodológicas, que bajo ninguno de sus planteamientos, explicitan e integran los *supuestos paradigmáticos*, la *naturaleza del conocimiento –objeto–*, las *preguntas de investigación* y el *repertorio metodológico* que caracteriza al campo designado como psicopedagógico. No hay que confundirse con aplicar un método o un conjunto de metodologías para explorar, analizar o comprender un fenómeno significado como parte del quehacer psicopedagógico. ¿En qué medida las circunstancias intelectuales de la Psicopedagogía son similares a las enfocadas por cada uno de los métodos antes mencionados?, ¿de qué dependen sus grados de proximidad o lejanía?, ¿qué oportunismos y neoconservadurismos se esconden tras éstas decisiones y/o políticas de producción del conocimiento psicopedagógico?

Ciertamente, cada una de estas preocupaciones e interrogantes, explicitan un conjunto de fallos no siempre reconocidos y visibilizados al interior de la comunidad investigativa, profesional y académica de la Psicopedagogía. Su insistencia, observa la presencia de una poderosa concepción dominante que nubla sus posibilidades teóricas, limitando su acción analítica, metodológica, política y social, siendo difícilmente cuestionada. Es necesario discutir sobre las modalidades de

---

[13] Propiedades que permiten comprender la organización y funcionamiento del campo en términos *morfo-dinámicos*.

construcción y heredamiento de sus herramientas, conceptos y estrategias para aproximarnos, comprender y actuar según la especificidad de su estructura teórica. No existe correlación entre el método –establecido por vía de aplicacionismo– con las necesidades actuales de la Psicopedagogía. Más bien, prolifera un conjunto de intensas contradicciones que repercuten en los modos de abordar la determinación de sus supuestos paradigmáticos y la singularidad de la naturaleza de su conocimiento. ¿Qué tipos de planteamientos metodológicos son necesarios, específicamente, en un campo intelectual que devela múltiples formas de concebir su fenómeno? Como tarea central, es clave develar las principales características de su método, así como, la metodología concebida como el conjunto de reglas que posibilitan la comprensión de su objeto y sistemas de razonamientos. Me interesa en esta oportunidad, indagar en las configuraciones que participan de la producción de su método. La relevancia de su claridad en cualquier campo es crucial, determina los efectos y las lógicas de sentido en la formación de sus profesionales e investigadores, regula las posibilidades de su práctica analítica e investigativa, etc. Invita a explorar los métodos de aproximación a su objeto y los conceptos que contribuirían a develar las principales características de éste, así como, las circunstancias ideológicas y epistemológicas en las que tienen lugar sus instrumentos. Otra tarea crítica consistirá en develar los *conceptos clave* en el estudio de la Psicopedagogía en tanto ciencia interdisciplinar[14]. Los conceptos a juicio de Bal (2009) poseen la capacidad de regular las condiciones de interpretación, se convierten en estrategias de equidad cognitiva, permiten reemplazar a los métodos en campos en los que el teórico e investigador no tiene en que apoyarse de forma contundente.

La comprensión de su *estructura teórica*, de su *objeto* de conocimiento y de su *repertorio metodológico*, constituyen ámbitos cruciales para recuperar su sentido e impactar en la comprensión, intervención y transformación del mundo. En esta oportunidad, me propongo explorar los contornos teóricos del sintagma *Psicopedagogía*, en tanto, *metáfora* y *dispositivo heurístico*. Excluyo de este análisis, la posibilidad de pensar sus circunstancias en términos de paradigma, esencialmente, por la complejidad que ello supone, en momentos en que el pensamiento intelectual se encuentra fuertemente afectado por la crisis de los mapas cognitivos[15]. Más que ofrecer respuestas, intento brindar un marco de proposiciones, reconociendo en lo abierto la capacidad de *acontecer lo nuevo*. Tampoco, tengo la pretensión de construir una teoría, sino, de agudizar la mirada a través del ejercicio de teorizar, aperturando nuevas posibilidades analíticas, interpretativas y políticas.

La pregunta por la naturaleza del conocimiento[16] en Psicopedagogía, de ninguna manera busca reinstalar cuestiones

---

[14] En adelante, base epistemológica de la Psicopedagogía.
[15] En adelante, crisis de representación (De Mussy y Valderrama, 2009).
[16] Central en la comprensión epistemológica de cualquier campo de conocimiento.

metafísicas en tiempos que parecieran no tener cabida. Más bien, converge en la búsqueda de sistemas de razonamientos que permitan develar la autenticidad de su objeto, el lugar y la especificidad de sus tópicos y ejes de tematización que, históricamente, han sido considerados como parte de su fenómeno. Al cristalizar un campo de conocimiento y discusión en permanente movimiento y de complejas heterotopicalidades[17] y discusiones, no siempre sus ámbitos de análisis y temáticas pertenecen a la especificidad de su dominio. Ejemplo de ello, son las discusiones acerca de los *problemas de aprendizaje*, la *cognición*, la *inteligencia*, entre otras. Concebida así, su estructura teórica puede ser interpretada bajo la estrategia decisional del *dispositivo* (Foucault, 1985) –captura de elementos heterogéneos– o *malla de conexión reticular* (Deleuze y Guattari, 1970). Cada una de las demandas mencionadas en esta sintética nota introductoria, vertebran el desarrollo del presente capítulo. Observo con esperanza y fertilidad, la necesidad de disponer de un conjunto de categorías que mediante la rearticulación de sus significados y funciones, se conviertan en herramientas capaces de problematizar y reconstruir el problema enunciado. Al constituir un campo emergente –a pesar de su fortaleza histórica–, recurriré al planteamiento de Bal (2009) para demostrar cómo los conceptos pueden reemplazar a los métodos en campos donde el investigador no tiene sustantivamente en que apoyarse.

¿Cuáles son los conceptos que permiten describir la actividad psicopedagógica en tanto estilo de investigación singular y práctica crítica del aprendizaje?[18] Sin duda, una elección teórica de esta naturaleza, invita a develar los *conceptos clave* en Psicopedagogía, es decir, a través de los que puede constituirse en términos de *ciencia interdisciplinaria*, o bien, *disciplina del aprendizaje*[19]. Soy algo escéptico, en relación a la segunda afirmación, particularmente, por la crisis que afecta a la mayoría de las estructuras del conocimiento. Además, al articular e inscribir mi actividad como crítico educativo y teórico de la Educación Inclusiva, desde una perspectiva *postdisciplinaria*, observo el reto significativo de asumir un conjunto de distinciones analíticas que, posibiliten o no, la definición de su actividad en los paradigmas de una disciplina particular. Sin duda, su objeto no puede ser delimitado en los marcos de ninguna disciplina particular.

Asumir un desafío de efectuación en torno a ella, contribuye significativamente a aclarar, si éste fenómeno, puede ser delimitado o no, como una disciplina, posibilitando la identificación de diversos fallos y errores de aproximación a su objeto. Un análisis de esta envergadura, es, bajo cualquier punto de vista, significativo para la estructuración de cualquier carrera de formación profesional y postgrado en el área,

[17] En adelante, múltiples discusiones albergadas en su estructura teórica.
[18] Aluden a *conceptos de naturaleza intersticial.*
[19] Sobre este último punto, me muestro más escéptico, pues, es un campo que emerge de complejas e intensas confluencias de variados métodos, objetos, influencias, conceptos y teorías, etc. En la interioridad de su dominio, se cruzan y desbordan sus límites, develan una formación irregular, móvil y heterogénea.

habilitando condiciones para su enseñanza. La extendida ininteligibilidad de su dominio y vocabulario, continúa siendo uno de los puntos más críticos de su comprensión epistemológica.

La estructura teórica de la Psicopedagogía devela un entramado conceptual complejo, va configurándose mediante la asociación de múltiples predicados –comúnmente, atrapados en la lógica del aplicacionismo y la externalidad del análisis y/o fenómeno–, convirtiéndose en una especie de *concepto contenedor* o bien, en una modalidad de *pegamento conceptual y epistémico-metodológico*. El campo psicopedagógico puede ser lecturado como un espacio de *disposición de disciplinas* y una *disposición histórica específica de verdad* –forma de saber–. Se convierte en una *categoría analítica de intermediación* en lo que respecta a la configuración de su campo, estructura teórica y producción de sus cuerpos de conocimientos. Da cuenta de un complejo y esperanzador *mapa crítico plurilocalizado*. Sin habérmelo propuesto, el presente trabajo puede ser interpretado haciendo uso de la expresión foucaultiana de *mirada recelosa* aplicada a los desarrollos teóricos de la Psicopedagogía.

Entre las interrogantes que vertebran el desarrollo del presente capítulo, destacan:

- ¿Qué es lo que constituye el dominio de estudio de la Psicopedagogía?
- ¿Por qué no estudia la educación como tal?, ¿qué es lo que estudia realmente de ella?, ¿en qué sostiene su aparente vinculación?
- ¿Qué cosas se ponen en juego y/o movilizan en la unión, en el nexo y en la intersección entre lo *'psico'* y la *'pedagogía'*?, ¿en qué porción de ambas secciones se inscribe su objeto?
- ¿Qué lógica sigue la configuración de su coyuntura teórica, ideológica, política y metodológica, hoy?
- ¿Qué elementos permiten describir la Psicopedagogía como un concepto analítico de contexto especificador?
- ¿De qué dependen sus mecanismos de enmarcamiento?
- ¿Es un campo que opera por lógica de importaciones o por lógicas de inclusiones?
- ¿Qué papel desempeñan la (re)articulación y la traducción en la búsqueda de la autenticidad de la naturaleza de su conocimiento?
- ¿Qué herramientas hermenéuticas y metodológicas poseen los profesionales de la Psicopedagogía para aperturar su pensamiento e intervenir en la realidad?

- ¿Mediante qué influencias, métodos, teorías, objetos, conceptos y saberes viaja y se moviliza el campo psicopedagógico?
- ¿Qué características, definen de mejor manera, las implicancias analíticas del concepto Psicopedagogía?, ¿mediante qué elementos es posible pensar tal cadena de palabras, en tanto, categoría de análisis?, si es así, ¿qué temas analiza y cuáles no?, ¿sobre qué se justifican dichos sistemas exclusionarios?
- ¿Es posible recurrir a *conceptos ordenadores* para describir de forma más oportuna y estratégica el conocimiento del problema?
- ¿Cuál es el alcance y sentido que define de mejor manera el concepto de Psicopedagogía, en su dimensión social, analítica, política y metodológica?
- ¿Cuáles son los principales desarrollos teóricos y metodológicos que expresa la Psicopedagogía al día de hoy?

Sin duda, la categoría de análisis *'conceptos ordenadores'* legada por el gran latinoamericanista Hugo Zemelman, se nos ofrece como una fértil y poderosa herramienta *"de razonamiento que se mueve desde un problema definido según un ordenamiento previo y que lo problematiza al buscar sus articulaciones, para lo cual el razonamiento debe seleccionar un cuerpo de conceptos capaces de organizar la delimitación cada vez más inclusiva de las posibles articulaciones del problema que nos interese"* (Zemelman, 1987, p.61). La opción analítica ofrecida por Zemelman (1992 y 1996) inscribe su potencial realizativo en tanto estrategia de organización de la realidad. Delimita su dominio como campo de objetos posibles. La pregunta por los conceptos clave que sostienen las configuraciones de la Psicopedagogía y del campo psicopedagógico –en sus diversos niveles– se convierten en ámbitos de carácter parasinónimos, enfocan la mirada y delimitan su(s) función(es), etc. Los conceptos son sistemas complejos de focalización epistémico-metodológicas. Afirmaciones cognitivamente inestables en la producción del conocimiento psicopedagógico, son: disciplina, interdisciplina, ciencia en construcción, campo propio, epistemología disciplinar, objeto psicopedagógico, etc. A través de cada una de ellas, se observa ausencia de consenso entre sus investigadores.

En Chile la formación académica del Psicopedagogo se ha cristalizado con fuerza a nivel de Institutos Profesionales y de algunas universidades. No obstante, al revisar sus curriculas, se constatan dos hechos significativos: a) sus profesionales se forman en referencia a la omisión de una teoría psicopedagógica, o bien, de un conjunto de teorías que aborden su especificidad y b) sus planes de formación omiten los sistemas de razonamiento que permitan pensar su contextualismo epistémico y metodologico. Las formas condicionales adoptadas se hibridizan y confunden con el legado epistémico, didáctico y evaluativo proporcionado por la Educación Especial, adoptan su

lenguaje y abordan sus problemáticas a través de sus principales categorías de análisis.

Su formación se sustenta en un conjunto de *enredos genealógicos*[20], que viajan y se movilizan por diversas expresiones y variantes de la Psicología, conectando con la escolarización a través de los problemas de aprendizaje y otras formas de alteración de su funcionamiento. Sin embrago, la visión que se otorga en Chile y en resto de Latinoamérica, con excepción de Argentina, forma al psicopedagogo para la escolarización[21]. Ámbito dilemático a nivel comprehensivo de las políticas públicas en educación[22]. En este marco, articula una extraña política de travestización, en su dimensión pragmática, con el legado de la Educación Especial. Analítico-metodológicamente, sus distancias y proximidades no quedan claras; demuestra un extensionismo de su lenguaje, así como, una confusión en la descripción y aproximación a sus fenómenos. La Psicopedagogía enfrenta a nivel conceptual, metodológico y epistémico, un *problema de especificación* y *demarcación de su territorio*.

Epistemológicamente, la intersección que articula el sintagma *Psicopedagogí*a, entre la Psicología y la Pedagogía pretendía la movilización de la frontera. ¿Por qué esto no aconteció? Si el objeto de la Psicopedagogía emerge de un espacio intersticial, entonces, intentará responder a la interrogante: ¿qué cosas se ponen en juego a partir de sus campos fundacionales? Observo, en cierta medida, infértil y limitada la pregunta sobre la contribución de ambas disciplinas, conducen a un análisis superficial de sus condiciones de producción[23]. No niego su importancia, más bien, intento dirigir su significante y función hacia otros planos de integración y niveles de análisis en su configuración.

La Psicopedagogía al constituir un *saber intersticial*, organiza su actividad *en* y *a través* de los límites de las disciplinas. Es un saber que emerge de una compleja intersección de disciplinas, formas metodológicas, saberes, influencias, métodos, incluso, objetos de análisis. Cada una de ellas, no tienen sentido en la interioridad de su contextualismo epistémico, sí, no, son sometidas a condiciones de traducción, examinación topológica y rearticulación. Su tarea crítica consiste en la fabricación de un nuevo objeto y saber. La construcción

[20] La noción de 'anudamientos', en adelante, sinónimo de 'enredos genealógicos', permite comprender de qué manera, la formación de su objeto y campo se encuentra atada a otras formaciones intelectuales en su configuración. Interesa la comprensión de las políticas de (des)ubicación de su saber. Al constituir éste, un campo en constante movimiento, relación, interacción y tránsito, adopta un carácter de *'metalogo'* –espacio de discusiones complejas– y *'autopía'* –lugar de vigilancia constante de las fronteras–.
[21] En cierta medida, constituye un error. Su radio de actividad no se inscribe, exclusivamente, en ella.
[22] En Chile, las políticas públicas comprenden de manera insuficiente, el sentido, alcance y función del psicopedagogo en la escuela. La aproximación a su objeto, explicita un conjunto de equívocos de interpretación en torno a la función reguladora de lo psicopedagógico en el quehacer educativo. Expresa un abordaje travestizado.
[23] Sin embargo, la interrogante es central para la comprensión de la estructuración del campo y de su carácter morfo-dinámico.

de su conocimiento se efectúa en las intersecciones que configuran cada uno de los recursos epistemológicos antes mencionados, forma un *mapa plurilocalizado*. Es un saber que moviliza la frontera, establece elementos para penetrar en otras lógicas de comprensión y actuación, respecto del aprendizaje, sus potencialidades y dificultades a lo largo de la vida, etc. Éste, es uno de sus puntos más críticos. Es incapaz de desprenderse del legado proporcionado por la Psicología y sus campos específicos. Si moviliza la frontera, penetra en otras formas de análisis, repertorios lingüísticos, lógicas de actuación y comprensión acerca de la cognición humana. Hasta aquí, se observan complejos sistemas de regulación lingüística cooptadas por el esencialismo –principal propiedad cognitiva del campo–. ¿Cuál es el papel que desempeña la movilización de la frontera en la construcción y/o configuración del conocimiento psicopedagógico? El saber psicopedagógico es el resultado de la constelación de una amplia gama y formas de contenidos, conceptos e instrumentos metodológicos. Lo que se pone en juego a través del sintagma, se encuentra *desarticulado*. Su dominio puede ser interpretado a través de las siguientes nociones: a) epistemología de la dispersión y fronteriza, b) dominio intersticial e c) investigación morfo-dinámica a través de las intersecciones de las disciplinas.

La comprensión del objeto y sus formas epistemológicas, participan de la configuración de una política psicopedagógica, que incide en la formación de sus profesionales e investigadores. Al constituir el objeto –lo primero–, entonces, la metodicidad del campo, sus estrategias de funcionamiento y base epistemológica, emergen a través de las características de su dominio. La práctica analítica es, a su vez, práctica epistemológica, sustentada en un acto analítico y en el deseo del analista. La práctica analítica tiene por objeto regular y direccionar la práctica científica. Sobre este particular, no es posible documentar sus desarrollos.

La Psicopedagogía al configurar un *espacio de conocimiento singular*, de carácter eminentemente *intersticial*, posee la capacidad para determinar cómo y de qué forma entenderá su naturaleza, saber y ámbito epistemológico. Debido al halo de ambigüedad que atraviesa la construcción de su objeto, estructura de conocimiento y dominio, mantiene en un estatus de invisibilidad, cada una de sus tareas teórico-metodológicas. Es función de la epistemología, contribuir a delimitar una nueva área del conocimiento, con características y leyes de funcionamiento particulares.

La determinación de sus criterios de cientificidad, bajo ningún punto de vista, reproducen el conjunto de disposiciones instauradas por la herencia positivista. Activar dicho cuerpo de acción, sería contribuir a reproducir el mimo fallo. Especialmente, constituye una empresa estéril, ya que su campo de producción articula su quehacer a través de la *movilización de la frontera*. La *filosofía del límite* (Trías, 1999) constituye una categoría clave en el ensamblaje de su contextualismo epistémico-metodológico, debe ser abordada con mayor especificidad y

prudencia. Es en el límite, donde acontece el saber psicopedagógico. La pregunta por su estatus, da cuenta de los continuos y persistentes sistemas de descalificación que afectan a la comprensión y fuerza del campo, específicamente, proporcionados por sus dos campos de confluencia fundacionales: la *Psicología* y la *Pedagogía*[24]. Ésta última, no logra entender su sentido y función, restringiendo los ámbitos de desarrollo profesional y su alcance a nivel de las políticas públicas.

La irregularidad de su estatus y las prácticas de descredito epistemológico que afectan su desarrollo, en su relación con la Psicología y la Pedagogía, esencialmente; repercuten en las políticas de ubicuidad del objeto y campo en las estructuras académicas institucionales. Algunas instituciones ubican la carrera en facultades y departamentos de Educación, Ciencias Humanas, Ciencias Sociales, Psicología, Psicología Evolutiva y del Aprendizaje, etc. Si tuviésemos que explorar la actividad de sus ámbitos científicos, sus modos de producción y sus consideraciones epistemológicas en relación con el objeto de lo psicopedagógico, lo correcto sería afirmar que, cada uno de estos ámbitos no han sido debidamente abordados. Situación similar acontece de forma multiaxial en diversos niveles de interacción. El problema del status psicopedagógico afecta a la determinación y caracterización de los supuestos implicados en la consolidación de una teoría psicopedagógica y en la especificación de su método. Algunas interrogantes que podrían contribuir a clarificar el estatus del terreno psicopedagógico, son: a) ¿qué clase de objeto estudia?, b) ¿qué fines persigue?, c) ¿qué supuestos ideológicos y discursivos la sostienen? En este terreno, la clasificación de su objeto no se interesa exclusivamente por develar el tipo de ciencia que este pueda significar. Más bien, se interesa por la autenticidad del dominio. El estudio y comprensión de todo objeto demanda la creación de categorías. Es infértil continuar operando a través de sus categorías vigentes. Si bien, es un campo débil en su construcción, su ámbito metodológico expresa un extraño formalismo no abordado. No porque posea condiciones de existencia histórica e institucionalización, quiere decir que es un terreno consolidado. Su carácter de consolidación y campo construido, no es otra cosa, que un campo atrapado en la tiranía y el desprecio de la Psicología. Es desafío de la Psicopedagogía, encontrar su identidad, especificad, naturaleza y autenticidad.

El terreno psicopedagógico es modelizado por complejas fuerzas intra y extra-científicas. El estudio de la cognición humana, que a su vez, es un objeto intersticial y disputado por diversos campos, integra el estudio de dimensiones culturales y emocionales, no exclusivamente, de orden teórica. ¿Qué carácter adopta el problema del estatus epistemológico de la Psicopedagogía? Siguiendo a Bunge (1980) la comprensión del estatus recurre a criterios[25] lingüísticos, epistemológicos, metodológicos y filosóficos. A la fecha, no es posible

[24] En ambos su objeto devela complejas formas de descalificación y descrédito epistemológico.
[25] Refiere a criterios de cientificidad.

localizar trabajos que, desde su interioridad investigativa y académica, respondan en profundidad al problema del estatus. Producto de ello, el desarrollo actual del campo, se encuentra en detrimento y estanco intelectual. El estudio de su estatus científico, siguiendo a Bunge (1980) se inscribe dentro de un ámbito exclusivamente meta-científico[26].

La configuración del campo de producción de la Psicopedagogía recurre a la integración, (re)articulación y co-presencia de diversas hebras y/o perspectivas epistemológicas –reafirman un sentido diaspórico y rizomático– que participan de su determinación. El saber epistemológico de la Psicopedagogía se funda en buena medida en el *esencialismo* y en el *individualismo metodológico*. Su identidad no sólo se ve amenazada por la herencia de la Psicología y la Pedagogía y sus múltiples fuerzas de coacción. Si bien, el marco a priori se encuentra legitimado por vía del extensionismo de la Psicología, ésta, expresa un problema en su *especificidad diferencial*. No quisiera parecer redundante, no obstante, dicha disciplina desempeña un papel central en la configuración del campo. Algunos conceptos que nos ayudan a pensar el campo psicopedagógico en términos de aplicacionismo y extensionismo del legado proporcionado por la Psicología, son: a) pacientes[27], b) individuos, c) tratamiento, d) intervención, e) problemas y dificultades, f) sujeto-en-situación-de-aprendizaje, etc. Los conceptos con los que trabaja el psicopedagogo expresan un estatus reduccionista y estrechos cognitivamente. La formación psicopedagógica, fundamentalmente, organizada desde el esencialismo, se articula sobre condiciones de travestización, en Chile y otras latitudes de la región, con la Educación Especial[28]. Este es un campo que no posee categorías analíticas propias, más bien, procede mediante formas de *abducción* desmedida de ciertos instrumentos conceptuales provenientes de diversos campos y proyectos intelectuales. Es un campo que no ha desarrollado con profundidad, una tarea de reflexividad sobre sus propias categorías, más bien abduce, agudizando, en ocasiones, *sistemas de contaminación lingüística*.

Retomando la descripción efectuada en páginas anteriores, respecto de su naturaleza epistemológica, me propongo movilizar un corpus de razonamientos que permitan explicar, por qué razón, es posible pensar o no, su estructura en términos de disciplina, interdisciplina, transdisciplina, ciencia, saber, prácticas, campo de intervención, teoría, entre otras. ¿Por qué resituar una vez más este análisis en la comprensión de su objeto teórico? El objeto teórico, bajo ninguna perspectiva, es una camisa de fuerza que obliga a pensar, actuar y fundamentar el quehacer psicopedagógico y sus gramáticas a partir de sus disposiciones. Si bien, esto es central, coexiste una coyuntura histórico-intelectual que determina su formación, es decir, si

---

[26] Lo meta-científico alude a un carácter de segundo orden. Opera en el terreno de la meta-teoría.
[27] Expresión del esencialismo y del individualismo metodológico.
[28] Es menester aclarar sus ámbitos de proximidad y regulación discursivo-metodológicas entre lo especial y lo psicopedagógico.

cambia la coyuntura, cambian los saberes, los métodos, los conceptos, etc. Estructuralmente, la definición del objeto teórico de la Psicopedagogía expresa un problema en la configuración de su coyuntura. Su función opera como un lente, una luz que ilumina la realidad, aceptando la divergencia en sus formas de acción. Sin duda, el objeto teórico es lo primero, regula la configuración del campo, incide en la formación de sus profesionales e investigadores, participa en la determinación de las opciones interpretativas promovidas a través de sus conceptos. El objeto –teórico– es lo primero, debe encontrase en sintonía con la estructura teórica del campo y la singularidad de su método.

De acuerdo al conocimiento vigente en Psicopedagogía, es posible afirmar que, su objeto –desde la búsqueda de su autenticidad– expresa un débil abordaje. La metáfora *'preconstruido'* puede ser objeto de profundas discusiones, en parte, porque en su desarrollo coexiste una lógica extensionista de los legados de la Psicología, particularmente, a través de sus campos y métodos específicos. En cierta medida, es esto, lo que asigna un estatus de cierta construcción. Sin embargo, qué sucede al interrogarnos acerca de la autenticidad y naturaleza de su objeto. Sin duda, tendríamos deslindar la fuerza aplicacionista, tomando lo mejor e incluso, lo más oportuno de cada uno de sus aportes, con el objeto de fabricar un nuevo saber. Es, este, el punto más dilemático y álgido que enfrenta el dominio psicopedagógico, un nuevo saber y objeto, es decir, crear instancias para recuperar su autenticidad, pues, sus distancias entre el saber psicológico, el saber psicoanalítico, el saber pedagógico, el saber psicométrico, el saber derivado por vía de la Educación Especial, demuestran fronteras bastantes difuminadas e imprecisas. Ejemplo de ello, es la formación de los Psicopedagogos en Chile.

Desde su fundación en 1981 en Chile, sus titulaciones han sido incapaces de responder a la pregunta: ¿qué es la Psicopedagogía? Incluso, al examinar las curriculas de formación a nivel de pre y post-grado, se observa un emparejamiento con la fuerza intelectual y práctica de la Educación Especial, ámbito conectado en cierta medida, a través de la lógica del esencialismo y del individualismo metodológico. Entonces, emerge no sólo un problema de traducción, sino, de examinación topológica del campo, es decir, de regulación analítico-metodológica de sus fronteras, distancias, proximidades, etc.

El campo psicopedagógico opera en el movimiento, en el pensamiento de la relación, del encuentro, en la plasticidad, la constelación y la permeabilidad de cada uno de sus elementos. Si tuviésemos que responder a la interrogante acerca del tipo de epistemología que ésta forja, sin duda, su fuerza teórica se inscribiría como una *epistemología de la relación y del movimiento*[29]. ¿Qué quiere decir esto? El pensamiento relacional opera no-linealmente, es decir, el

[29] Ambos conceptos forman la noción *epistemología de la dispersión.*

terreno epistemológico en Psicopedagogía sigue la lógica descrita por Deleuze y Guattari (1970), de *malla de conexión de carácter de reticularidad y fractalidad*. No porque su objeto –en sus diversas clasificaciones– exprese un carácter fronterizo e intersticial, es sinónimo de albergar cualquier cosa –políticas del todo vale–. Los terrenos intersticiales rechazan la lógica introducida por vía del pensamiento idéntico (Adorno, 2014), se articulan en función de la producción de un nuevo objeto que emerge por vía de un terreno que no le pertenece a nadie. ¿En qué consiste la captura de terrenos intelectuales que participan en la formalización del dominio epistemológico de la Psicopedagogía? Los terrenos epistemológicos o en su defecto, las geografías del conocimiento, en su morfología, se expresan en términos más amplios, al conjunto de proporciones de sus marcos disciplinarios, refieren a porciones de movilización integradas por altos flujos de recursos metodológicos, intelectuales y conceptuales, desde la cual se configura una forma de conocimiento. El sentido intersticial no alude exclusivamente a terrenos periféricos, sino a espacios que surgen del encuentro entre dos o más disciplinas, discursos, métodos, teorías, etc. Establece nuevas formas de apropiación del espacio epistemológico.

De acuerdo con esto, ¿es posible sostener la presencia de categorías específicas al interior del campo? [30]Al poseer un objeto intersticial, observo que, mayoritariamente, sus conceptos, pueden ser abordados en términos de *conceptos fronterizos*, es decir, multidimensionales, con usos compartidos y abiertos. Si por categorías específicas del campo, asumimos las heredadas por algunas de sus principales corrientes teóricas, en cierta media, constituye una opción aceptable, sin embargo, habría que explorar las condiciones de producción de dichas nociones. No porque la Psicopedagogía explicite una discusión específica, entonces, acontecerá en los marcos de una base epistemológica disciplinaria, exclusivamente. Puede ser específica, sin necesariamente, referir a una disciplina. Distinguiría además, entre niveles de construcción del conocimiento psicopedagógico y estrategias de teorización. Desde mi posición intelectual, lo primero, es el sentido de la epistemología, refiero a formas de construcción del conocimiento, mientras que la teorización, es un poco más abierta. Las disciplinas tienden a cerrar su espectro de discusión en temas exclusivos de su dominio. Sin embargo, debido a la singularidad de tópicos de análisis y ejes de tematización que convergen, circulan y se acumulan en la interioridad de su campo, asume un estatus de *campo pluritópico*. En adelante, expresión de la *heterotopicalidad*. El objeto teórico de la Psicopedagogía es el resultado de profundas y complejas importaciones y traducciones.

Como tarea epistemológica, surge la necesidad de clarificar el contexto de emergencia y descubrimiento del campo psicopedagógico. Tal empresa, no debe confundirse con su historia o génesis, tampoco

---

[30] En estricto rigor, pueden ser sostenidas. Sin embargo, es necesario intencionar un sistema de reciclaje de sus categorías, con el objeto de leer el fenómeno desde otros lugares y puntos de vista.

con las condiciones de posibilidad. Alude, más bien, al repertorio de elementos que participan de su formación. Hasta aquí, me atrevería a afirmar que, éste, presenta una estructura teórica débil, atrapada en la fijeza epistemológica y en la tiranía del pasado.

Si bien, el objetivo general de la Psicopedagogía puede ser el aprendizaje en su más amplia y diversa expresión, no cierra en ellas, sus potencialidades analíticas y prácticas. Sin embargo, éste no es un objeto de exclusividad epistemológica del campo, sino que es compartido por la Psicología, la Ciencia Cognitiva, el Neuroaprendizaje[31], la Psicoeducación, la Psicodidáctica, etc. ¿qué tienen en común todas ellas? Comparten el estudio de la cognición humana, en sus diversas modalidades y tramos de la vida, develando una sólida impronta que inscribe su objeto en la Psicología y en algunos de sus campos específicos. La autenticidad de su objeto trasciende dichas ataduras, posee la capacidad de ingresar y forcluir constantemente, de diversos campos, objetos, marcos disciplinarios, configura una *coyuntura específica de carácter irregular, móvil y heterogéneo*. En vez de afirmar, radicalmente, sus debilidades de construcción, prefiero concebirlo como un *dispositivo de análisis del aprendizaje* a lo largo del ciclo vital. Inaugura una trayectoria crítica ubicada en los intersticios y bordes de los campos implicados en el estudio de la cognición humana.

Finalmente, la formalización académica del dominio psicopedagógico, se debe, en parte, a la proliferación de programas de estudio en diversas universidades e institutos a nivel internacional. Esto es lo que hace que responda a la formalización de un programa, método, departamento o facultarización. A pesar de ello, forja una operación intelectual que desborda los límites de la Psicología y la Pedagogía, designa un dispositivo heurístico y una disposición específica de disciplinas. Es un terreno en el que los límites de las disciplinas, objetos, métodos, conceptos, teorías y saberes –preferentemente– se cruzan y desbordan los márgenes. La Psicopedagogía en tanto dominio, concepto y campo, evoca una posición intermedia, bordeando diversos marcos disciplinarios, *"habilita los tránsitos, la valoración de lo intersticial, de lo que resiste al encerramiento en un área restringida del saber y por ende a la autoridad de un dominio específico" (Arfuch, 2008)"* (Richard, 2015, p.1).

LA PREGUNTA POR EL OBJETO

El objeto concebido como *eje epistemológico* regula la función del campo y traza directrices para el funcionamiento de su dominio metodológico. Por tanto, el objeto es siempre lo primero. La especificidad del dominio metodológico en un campo emergente y en construcción como la Psicopedagogía, debe evitar reproducir el error de carácter técnico-organizativo que persistentemente se adopta al interior

[31] En adelante campos intersticiales.

de las estructuras académicas convencionales, respecto de lo que es un objeto y método de investigación. Comparto la premisa de Bal (2009), respecto de la necesidad de reemplazar los métodos por conceptos en campos en los que existe escasa información, o bien, develan un estatus emergente. La adopción de un sistema técnico-organizativo sobre su objeto y método, en cierta medida, contribuye al atrapamiento de su saber en marcos externos a su naturaleza, articulando un funcionamiento por vía de aplicacionismo epistémico, proliferado una visión parcial sobre su fenómeno. Hasta aquí, la comprensión de su objeto y método –sus ámbitos más dilemáticos– expresan un desarrollo y abordaje de carácter instrumental mediante la abducción de conceptos y categorías que se encuentran fuera de su estructura de conocimiento o débilmente, vinculada a ella. La comprensión de su dominio metodológico demanda la subversión de su carácter prescriptivo. El objeto y el método psicopedagógico reclaman para su configuración nuevas categorías, a objeto de superar el halo de ininteligibilidad que afecta a su dominio.

El redescubrimiento del objeto psicopedagógico en un contexto intersticial, forja una práctica distintiva cuya autenticidad escapa a la tiranía del saber psicológico y la acumulación de saberes dispuestos para una intervención en el contexto educativo. Constituye un *campo membranico* entre ambas, lo cierto es, que configura una coyuntura diferente a sus herencias fundacionales. Recurriendo a la metáfora: *'las ideas fuera de lugar'*[32] de Schwarz (1973), es posible afirmar que, las prácticas discusivas que articulan el desarrollo actual del campo psicopedagógico, se configuran por fuera de su dominio, recurriendo a códigos compatibles, en cierta medida, con su lenguaje y autenticidad epistemológica. Consecuencias teorías de ello, son la incomprensión acerca de sus condiciones genealógicas, la naturaleza de su saber epistemológico y metodológico. El desarrollo actual del campo, no puede ser concebido en términos científicos –no es un campo de investigación consolidado, sus modalidades de teorización tampoco pueden ser concebidas bajo esta óptica–, más bien, constituye un campo de acumulación práctica.

La configuración del objeto psicopedagógico ineludiblemente, recurre a préstamos, injertos, acopios, migración, transmigración e importación de conceptos procedentes de diversos campos. Puede ser concebido como un problema gramatical, en cuanto, su configuración depende de diversos autores, conceptos y proyectos intelectuales. La emergencia de su objeto se articula *'en'* y *'a través'* de conceptos aportados por disciplinas dedicadas al estudio de la cognición humana. Sin embargo, su comprensión auténtica demanda la creación de conceptos propios, específicamente, de carácter intersticial. Como tal, fomenta la emergencia de un espacio de intercambio de carácter dinámico. ¿Qué herramientas conceptuales se tornan coherentes con

[32] Lo productivo del concepto consiste en demostrar los ejes de desenvolvimiento de las ideas –gramática– que sustenta un determinado campo de conocimiento, intentando encontrar su especificad y dimensión contextual. Su función no adopta un carácter y una función referencial.

los desarrollos intersticiales del campo? El estudio del dominio psicopedagógico demanda la comprensión de sus ámbitos genealógicos[33], de contextualización, zonas de demarcación –superficie que participa en la delimitación de los límites[34] de sus territorios– y las zonas fundamentales en el estudio de la Psicopedagogía. Hasta ahora, sólo se observa una colección de objetos psicopedagógicos de carácter específicos, producto de la adopción de técnicas centradas en el aplicacionismo epistémico. Ninguno de ellos, tiene la capacidad de aperturar su especificidad.

La interrogante por la base epistemológica de la Psicopedagogía, no sólo remite a la comprensión de la naturaleza y función de su saber, más bien, establece formas de regulación entre los sujetos y sus objetos. Los objetos constituyen formas de mediación social y teórica, afectando a la agencia de sus profesionales. Es clave en la comprensión de su objeto develar el conjunto de las *dinámicas estructurales* que participan de su definición. Su formación exige necesariamente de la coordinación de diferentes objetivos. El campo psicopedagógico requiere de condiciones y herramientas que le permitan reclamar su objeto. Al conformar su objeto en la interioridad de la razón disciplinaria, evoca condiciones que restringen su conocimiento. Es un territorio donde las disciplinas se encuentran en permanente conflicto.

LA PSICOPEDAGOGÍA COMO OBJETO FRONTERIZO E INTERSTICIAL[35]

El sentido fronterizo del objeto de la Psicopedagogía, es abordado a partir de la contribución efectuada por Star y Griesemer (1989) en el artículo titulado: *"Institutional Ecology, 'Translations,' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals"*. La pregunta por el objeto, no sólo constituye una demanda teórica, sino también metodológica. Consiste en develar los mecanismos de coordinación científica que definen la naturaleza del campo y de sus ámbitos de trabajo. Mediante la noción de objeto fronterizo su campo de producción se convierte en un dispositivo de coordinación de una amplia multiplicidad de elementos dispersos[36] que configuran su estructura teórica. La fertilidad de la noción *'objeto fronterizo'* permite analizar de qué manera el fenómeno psicopedagógico es atravesado por una heterogeneidad de campos disciplinarios y discursivos –para estos últimos, gozar de un nivel disciplinario será necesario disponer de criterios metodológicos–, incorporando elementos y singularidades epistemológicas y objetos diversificados. Si bien, el uso y la vida social del sintagma Psicopedagogía, se expresa teóricamente, en términos de un extensioninsmo y aplicacionismo de la raíz genealógica de la Psicología.

---

[33] Incluye la sociogénesis de los objetos.
[34] La noción de límites se vuelve sugestiva. En la interioridad de su campo, se conciben en términos de espacialidades intermedias, móviles, irregulares y heterogéneas.
[35] Categoría teórica implícita en la descripción analítica y teórica del objeto de la Psicopedagogía.
[36] Concibo la noción *'disperso'*, como condición a la base del movimiento y lo intersticial.

Sin embargo, la interrogante referida a la autonomía del campo, constituye un objetivo intelectual y una obstrucción analítica, respecto de su conceptualización de origen.

Los objetos fronterizos[37] poseen la capacidad de actuar en tanto mecanismos de *'interpretación flexible'*, es decir, configuran una estructura teórico-metodológica y un objeto –en adelante, elemento de regulación de la realidad– articulado bajo la lógica de dispositivo de integración del saber. Si el objeto de la Psicopedagogía posee la capacidad de albergar aportes de diversas magnitudes, entonces, sus articulaciones intelectuales operan en términos de una malla de conexión. De este sistema de relación, emerge la propiedad de intermediación, es decir, constituye un objeto, concepto y campo, que opera mediante múltiples formas de relacionamiento. El campo psicopedagógico por naturaleza es polifonal. Una de las peculiaridades que exponen los objetos fronterizos, consiste en reconocer su capacidad para importar recursos epistémicos de diversa naturaleza. Su ensamblaje no sólo se reduce, o bien, limita, a un conjunto de condiciones de importación y articulación. Si su interés consiste en develar las condiciones de autenticidad del campo y la naturaleza de su conocimiento, entonces, la operación metodológica consistirá en disponer de condiciones de traducción –con el fin de evitar las distancias entre sus disciplinas confluentes, artefactos y recursos metodológicos, asegurando condiciones de legibilidad– y rearticulación de cada uno de sus elementos. La rearticulación rechaza la puesta en común y el ensamblado armonioso, más bien, intenta dislocar sus fuerzas interpretativas y constructivas hacia otros rumbos. Sin duda, el objeto psicopedagógico carece de condiciones de performatividad, es decir, de alteración y transformación del escenario educativo. Los objetos de frontera conducen al abordaje de una inflexión teórica y analítica que indaga en los ámbitos de flexibilidad interpretativa del objeto y la estructura del campo que ensamblan. Lo fronterizo es clave en la configuración de un objeto y campo heterogéneo y heterotopical.

Concebir el objeto de la Psicopedagogía en términos fronterizos, remite sin duda a la categoría de *objeto de intermediación*. Noción mediante la cual se moviliza una carga teórica más densa, caracterizada por vínculos intensos que posibilitan la importación, la movilidad y el transporte de elementos de diversa naturaleza, albergando modelos teóricos, metodológicos y conceptuales heterogéneos. Por todo ello, afirmaré que el objeto de la Psicopedagogía expresa un carácter fronterizo e intermediador. En esta oportunidad, empleo la categoría de intermediación en superación de sus definiciones más tradicionales que la describen como puente o sistema de comunicación. Inspirado en la

---

[37] Forja una relación bidireccional en permanente movimiento, actuando de diversas maneras. Su ubicuidad puede ser determinada por dentro o por fuera de su significante. Los objetos intersticiales inauguran una nueva forma de ver y habitar el mundo intelectual y metodológico de la Psicopedagogía. El propósito del presente trabajo, consiste en explorar aquello que es puesto en común, interpelado y que a su vez, interpela la distancia entre la zona de contacto superficialmente, por la psicología y la pedagogía, intentando devalar los complejos vínculos que sustentan la estructura profunda del campo.

propuesta de Holmes (2008), utilizó dicha noción, intentando poner en conexión y captura diversas clases de elementos. Producto de estas tensiones, observo fértil perseguir la opción analítica de traducción, examinación topológica y rearticulación de cada uno de sus elementos. ¿Cómo operan dichas estrategias de constructividad del conocimiento en terrenos de membranicos? Su carácter de intermediación, alude a la capacidad de conexionismo, relacionamiento, encuentro y constelación de diversas clases de singularidades epistemológicas que crean y garantizan la producción del saber psicopedagógico, mediante complejos sistemas de dislocación.

¿En qué consisten los mecanismos de coordinación del trabajo científico en el campo psicopedagógico? Como aproximación inicial, sostendré que sus ámbitos de producción tienen lugar mediante la rearticulación de diversos recursos teóricos, conceptuales, metodológicos, etc. Posee la capacidad de coordinar elementos alejados en su naturaleza. ¿En qué consiste la estrategia que articula acciones comunes sin descuidar la diversidad de mundos intelectuales que en ella tienen lugar? Al constituir un campo en el que sus conocimientos, conceptos y herramientas metodológicas no gozan de un estatus de aceptabilidad y legitimidad global, respecto de su verdadera naturaleza epistemológica, es necesario conciliar analíticamente, el entrecruzamiento de significados procedentes de diversos objetos. Sin duda, las condiciones de traducción desempeñan un papel crucial, al crear mecanismos de legibilidad entre cada uno de sus elementos confluyentes. Las coordenadas del trabajo científico operan en las intersecciones de las disciplinas, razón por la cual, su objeto surge de complejas mediaciones, sistemas de cooperación, andamiaje, etc. La traducción es posterior a las condiciones de intermediación. El campo de producción psicopedagógico opera en términos de un (re)encuentro de objetos, develando así, un mapa epistemológico plurilocalizado. ¿Qué sucede con la identidad de cada uno de los elementos que constituyen dicho mapa? Devienen en combinaciones hibridas, encontrándose en constantemente movimiento, cuyos significados son renegociados. Esta afirmación, es clave en el entendimiento del corpus de elementos que se colocan en juego en la configuración del sintagma Psicopedagogía, conduciendo a la cristalización de un programa científico que trabaja en rearticulación de elementos heterogéneos con el objeto de construir *un nuevo saber*.

De acuerdo a los antecedentes expuestos, afirmaré que, el objeto de la Psicopedagogía, que por naturaleza es un objeto en movimiento, devela un ámbito de constitución basado en el aplicacionismo, técnica constructiva y analítica que atrapa la pregunta por la autenticidad en marcos de valores articulados por campos externos a la constitución del fenómeno. El problema se reduce a lo siguiente: *hay un objeto atrapado entre las disciplinas, cuyos ámbitos de constructividad reflejan obstrucciones en su traducción*[38]. ¿A qué se debe esto? La compresión

[38] Alude a condiciones de legibilidad.

epistemológica en Psicopedagogía no recurre exclusivamente a un único estilo de traducción. Sin embargo, analicemos previamente por qué razón las condiciones de traducción no están cumpliendo su propósito. Lo primero, consistiría en reconocer que su estructura de conocimiento, en cierta medida, es similar e incluso, comparte diferencialmente, algunos elementos con sus principales campos, influencias, teorías, discursos, métodos, conceptos, etc. que en ella confluyen, coincidiendo en algunos de sus tópicos de análisis. Sin embargo, la indagación en las condiciones de intersección de cada uno de ellos, se tornan flexibles. Lo compartido es una estructura mínima de conocimiento con la pedagogía y una más grande con campos sub-específicos de la herencia psicológica.

El objeto de la Psicopedagogía al constituirse en tanto objeto fronterizo, refuerza su carácter abierto y múltiple. ¿Qué significa esto? Esencialmente, que el objeto puede ser empleado de diversas maneras. Producto de las complejas interactividades que se colocan en juego en la formación del concepto –específicamente, en su intersección–, su objeto expresa la capacidad de emplearse de diversas formas, con diversos sentidos y significados, repercutiendo en la configuración de sus campos de aplicación. Para un lector poco familiarizado con el trabajo epistemológico en las intersecciones de las disciplinas, la afirmación que empleo en el presente trabajo, puede parecer extraña e incluso, errónea. Si atendemos a la afirmación de Chow (2006), respecto del *sentido* del objeto, nos damos cuenta que, una de sus funciones más elementales consiste en regular la comprensión de la realidad, en ocasiones ficcionalizarla. Aplicando esta afirmación al terreno de análisis psicopedagógico, emergen al menos, dos problemáticas significativas. La primera, referida a la escasa pertinencia de los conceptos empleados para fundamentar y describir el campo y el objeto psicopedagógico. Es posible afirmar que, si bien, cada uno de ellos coinciden con sus tópicos de análisis de mayor proyección y centralidad, muchos de ellos, se encuentran fuera de su estructura teórica. Coincidiendo con Bal (2009) los conceptos tienen la capacidad de fundar un campo de conocimiento, de crear opciones interpretativas y condiciones de legibilidad. Sin embargo, agrega la connotada teórica y crítica cultural neerlandesa que, los conceptos tienen la capacidad de describir o distorsionar significativamente un determinado campo de conocimiento. Al transferir esta afirmación al terreno de análisis de la Psicopedagogía, se observa que, sus conceptos tienden a distorsionar su objeto de conocimiento. En su mayoría, tributan con campos específicos del quehacer psicológico, encontrando complejas dificultades en su mediación y aplicación pragmática a uno de sus principales campos de trabajo como es la educación, en su defecto, la escolarización. En tal caso, los conceptos se convierten en claves epistemológicas relevantes en la comprensión y descripción analítico-metodológica de los objetos de conocimiento.

Al constituir un objeto polivalente, abierto y complejo, no sólo inscribe su ámbito de actividad a través de diversas clases de usos y

significados, sino que además, posee la capacidad de emplearse de diversas formas, en campos y contextos divergentes, con una hebra transversal, adoptando diversos significados a partir de los mundos en los que se emplea. Se interesa por explicitar las diversas formas de cooperación y coordinación entre cada uno de sus elementos configurantes. La singularidad analítica que otorgan los objetos fronterizos, instauran sistemas de negociación y mediación a partir de sus sistemas de proximidades, lejanías, movimientos, significados, etc. ¿Cómo se organiza el trabajo epistemológico de coordinación en la interioridad de tales supuestos? Uno de sus componentes consiste en evidenciar las cadenas de traducción e intensidad de sus vínculos, etc. Las estructuras de conocimiento abiertas, se caracterizan por establecer vínculos y/o sistemas de relación entre sus diversos elementos, dando lugar a un objeto compuesto por múltiples sistemas de conexiones –principio de heterogénesis–. Es tarea crítica de los objetos fronterizos ofrecer múltiples sistemas de traducción a partir de los diferentes marcos disciplinarios entre los que se moviliza la construcción de su objeto. Es fronterizo, en parte, al compartir algún tópico de análisis con dos o más campos del conocimiento. Como tal, forja un *mapa reticular de conexión heterogénea*. Si bien, la constitución del objeto psicopedagógico no surge linealmente de la juntura entre lo *'psico'* y la *'pedagogía'*, sino más bien, de aquello que se coloca en juego en la intermedialidad e hibridez de su espacio, conexionando ambas nociones, a partir de complejas negociaciones, mediaciones e inter-comprensiones. Su potencial analítico permite configurar nuevas fronteras del saber. Todo ello, explicita un pensamiento y un funcionamiento de carácter relacional. Lo fronterizo de su objeto, permite abordar aquello que se coloca en común en su intersección concebida como dispositivo de interfaz. En suma, la noción *'Psicopedagogía'* es en sí misma, una interfaz heurística. ¿Qué cosas se movilizan en dicha interfaz? La *interfaz heurística*[39] que consolida el objeto psicopedagógico sugiere atender a los dispositivos de coordinación[40], a las condiciones de articulación y rearticulación de sus elementos estructurantes.

En relación al carácter de intermediación e intermediario[41] de su objeto, se caracteriza por crear condiciones de comunicación, diálogo y entendimiento entre elementos de naturaleza heterogénea. Actúa en términos de una herramienta de intersubjetividad a partir de la confluencia y convivencia de diversos objetos, teorías, influencias, métodos, conceptos, saberes, etc. Tal como indica Bal (2009), los conceptos son una representación abstracta de los objetos de conocimiento. Por esta razón, es necesario determinar *conceptos clave* para el estudio de la Psicopedagogía, de su objeto y campo de trabajo. Comparto la opción analítica planteada por la autora, quien sostiene la necesidad de reemplazar los métodos por los conceptos, en casos en los

[39] Concepto desarrollo por Ocampo (2018).
[40] Alude al conjunto de normas de funcionamiento, sistemas de razonamiento y clasificaciones sobre las que se articulada un determinado campo del conocimiento.
[41] Estrategia que permite reestablecer la comunicación interrumpida.

que el investigador dispone de escasa información para abordar el estudio de su objeto, tal como es el caso del campo aquí reseñado. ¿Qué implica asumir los conceptos como herramientas metodológicas? Los conceptos regulan las condiciones de interpretación e imaginación, generan un marco de entendimiento específico. Como herramientas epistemológicas y metodológicas, no se encuentran fijos, más bien viajan y se movilizan por una amplia multiplicidad de campos y disciplinas, contribuyendo a incrementar el tráfico de información. La Psicopedagogía concebida como objeto fronterizo y zona de contacto, devela un amplio tráfico e intercambio de información. A modo de afirmación general, sostendré que, los conceptos empleados por la actual gramática psicopedagógica se encuentran afectados por condiciones de travestización, hibridación, falsificación y distorsión. Por tanto, sus debilidades no sólo afectan a la comprensión real de su objeto, sino que, develan complejas formas de perdida en su fuerza operativa. Los conceptos pierden fuerza operativa cuando se someten a la moda, es decir, se emplean ambiguamente y sin referir a la estructura teórica y al contexto epistemológico de su campo fundacional. Consecuencia de ello, es la producción de vectores analíticos y significantes equívocos, que configuran una gramática confusa, producto de la superposición parcial y amplia de varios conceptos. ¿Qué inconvenientes metodológicos pueden derivarse de esto? Básicamente, la utilización ligera de sus conceptos y su incapacidad para debatir académicamente su significado.

Como tal, es un objeto que puede ser descrito en términos de un *espacio de intercomprensión*, en tanto, dimensión epistemológica y semántica. Los lenguajes de la Psicopedagogía no son únicos, ni rígidos, tampoco poseen un cierto nivel de exclusividad de su estructura teórica. Su funcionamiento tiene lugar en la confluencia de heterogéneas fuerzas analíticas y semánticas, encontrándose en un espacio de complejas interacciones, cuya demanda es el entendimiento mutuo. La intercomprensión es propia de los espacios fronterizos, caracterizados por interacciones de alta intensidad, interactividad e intercambio de información –propiedades centrales del campo psicopedagógico–.

Si atendemos a la situacionalidad actual de su objeto teórico[42], es posible afirmar que, éste presenta un desarrollo parcial y provisional, deviniendo en la configuración de un ámbito de teorización débil. Bajo ningún punto de vista, sería oportuno sostener que es un campo preconstruido. Si bien es cierto, su campo intelectual y profesional han hecho lo suyo, es menester indicar que, dicha constructividad ha sido efectuada en el marco del aplicacionismo y del extensionismo. En párrafos posteriores abordaré las dificultades que observo desde mi posición teórica, respecto de ambas técnicas de producción del

[42] Remite al conjunto de condiciones social e históricamente construidas por los investigadores. Desde mi posición teórica, observo la necesidad de establecer un cierto grado de coherencia entre las diversas expresiones de su objeto: teórico, empírico, etc. Si bien, el objeto teórico es construido por los investigadores y sus teóricos, tiene como misión cartografiar las rutas, posiciones de análisis y particularidades propias del modelo y campo teórico que analizan.

conocimiento. La singularidad del objeto psicopedagógico es develado a través de la rearticulación y la desarticulación[43] de cada uno de sus elementos. Genealógicamente, es un objeto que surge de la confluencia y encrucijada de objetos heterogéneos que participan de la modelización del campo. Todo ello, permite afirmar que, *'estructura'* y *'objeto'* teórico de la Psicopedagogía, emerge a través de la configuración hegeliana de *estructura dinámica de entrelazamiento discontinuo* de sus elementos. En ese tipo de estructuras son importantes las cadenas de cooperación de saberes y recursos metodológicos que participan de su configuración, intentando explicitar de qué manera, modela cada una de sus influencias, métodos, objetos, teorías, conceptos, saberes, etc. En suma, un campo en el que concursan diversas clases de singularidades epistemológicas. Sin duda, la construcción de todo objeto –teórico y empírico– de conocimiento depende del *efecto-de-conocimiento*, articulando un singular punto de vista (Hall, 2008) de tipo no-perspectivista.

Si el objeto psicopedagógico opera en términos fronterizos, entonces, ¿en qué medida, sus repertorios intelectuales, metodológicos y conceptuales institucionalizados, logran movilizar la frontera? La *movilización de la frontera* se propone cuestionar los sentidos prefijados, orienta su actividad hacia la creación de otros modos de lectura en torno a la noción de Psicopedagogía. Su propósito persigue la penetración en otras lógicas de trabajo, legitimación, producción y aterrizaje del saber psicopedagógico; desborda las articulaciones inspiradas en la política ontológica de tipo esencialista y en el individualismo metodológico, cuya intención cristaliza un hacer estrechamente cercano, con contornos difusos de la Educación Especial –en su variante de aplicación pedagógica–. En relación a los sistemas de razonamientos y a las formas de exclusividad teórico-metodológica del campo, se observa un sistema de continuidad de la herencia proporcionada por la Psicología a través de algunos de sus campos específicos. Proporcionar una respuesta significativa para ello, sugiere avanzar en otras formas de producción del saber.

¿QUÉ IMPLICA PENSAR LO INTERMEDIO[44] COMO LUGAR DE PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PSICOPEDAGÓGICO[45]?

El abordaje del campo de producción y del objeto psicopedagógico[46] a través de la noción *'intersticial'*[47], introduce

[43] Deslindar/desarmar para producir algo nuevo.
[44] Alude a la noción *'figural'* deleuziana.
[45] Tanto campo, objeto y método en Psicopedagogía poseen un dudoso valor heurístico.
[46] Lo sostenido en relación a la condición fronteriza, ambivalente, intersticial y de zona de contacto, respecto del objeto psicopedagógico, bajo ningún punto de vista, remite a una espacialidad elástica, sino más bien, configura un *'espacio intermedio figural específico'* para el pensamiento y la investigación. sus tecnologías de constitución inciden en sus formas de disposición específica de verdad. Lo específico alude a la comprensión de la singularidad del objeto, reconociendo su fractalidad.
[47] Aquello que existe entre dos o más términos. Su carácter emerge de un lugar de transformación y (inter)mediación, dando lugar a un ámbito de intercambio, diálogo y

mecanismos para superar las polarizaciones y los reduccionismos propios de sus sistemas dialécticos (Bhabha, 1970). El presente análisis se inscribe en la potencia analítica de la preposición *'entre'*. Lo intersticial[48] no constituye una propiedad exclusivamente empleada por la epistemología en Psicología, Educación y Psicopedagogía. Más bien, atraviesa y se moviliza por una amplia confluencia de campos de investigación. Posee la singularidad de actuar en términos de un pegamento analítico-conceptual. La zona intermedia que forja la sección del sintagma *'psicopedagogía'* se convierte en un espacio –unidad relacional– concebido en términos de cadenas de pasaje, zona de contacto, espacio de intermediación analítico-metodológico. Objeto y campo psicopedagógico constituyen un *espacio de multi-posicionalidades*. Si bien, todo objeto presenta condiciones y coordinadas de inteligibilidad, es también oportuno, analizar el corpus de propiedades que lo describen en términos de un objeto hibrido, transformado continuamente a partir de la interacción de sus elementos confluyentes. ¿Qué otras posiciones emergen de esta zona fronteriza?, ¿qué designa este espacio en la construcción del conocimiento?

Lo intersticial como categoría de análisis se concibe como un espacio de transición e intercambio complejo y heterogéneo. ¿Qué implicancias tiene esto al pensamiento epistemológico? Las tradicionales formas intelectuales legitimadas al interior del terreno psicopedagógico, al colocarse en relación con la gramática esencialista e individualista metodológica, convierten al término en un significante homogéneo. En tanto objeto y método –ámbitos claves en la configuración del campo– y concepto, se estructuran a partir de múltiples posicionalidades. Si su objeto, método y concepto pueden emplearse de diversas formas y sentidos, entonces, cada uno de ellos, asume un carácter multidimensional y atravesado por múltiples posicionalidades analíticas, exigiendo crear condiciones de traducción y rearticulación sobre cada uno de sus elementos configurantes. Objeto, método y concepto de la Psicopedagogía, emergen a partir de aquello que se coloca en el centro de sus dos grandes zonas de contacto: *la Psicología y la Pedagogía*, inicialmente. Si bien, la comprensión de su razón dedica un espacio a aquello que se coloca en juego, desafía las formas institucionalmente validadas en la interioridad de las estructuras académicas. Coincido con Deleuze y Guattari (1970), respecto de las contrariedades y contrapuntos que inquiere construir el conocimiento desde una zona indeterminada.

La constitución de lo *'intermedio'* bajo ningún punto de vista remite a un ámbito de bidireccionalidad, puesto que, su dominio de constitución opera en la fractalidad y en el morfodinamismo. Razón por la cual, he descrito una estructura teórica de razonamiento superficial –de carácter bidireccional– y otra de carácter profunda –propiedad de lo

---

comunicación. Incorpora aportes provenientes del *principio del tercer incluido*. En esta visión, la figura de lo intersticial actúa como un sistema de intermediación, estableciendo formas de relación entre cada uno de sus elementos.

[48] Concepto central en el pensamiento de teóricos, tales como Bhabha (2002) y Morin (2009).

morfo-dinámico–. Visto así, campo y objeto psicopedagógico se convierten en un lugar de mediación, intercambio, negociaciones, diálogos, devaluaciones, subyugaciones, entre otras. Si tuviésemos que pensar la noción *'Psicopedagogía'* en términos de categoría de análisis, sostendremos, entonces, que es una categoría de intermediación. Es un espacio que siempre se encuentra en interacción, en movimiento, en comunicación y dislocación con cada una de sus fuerzas fundantes y estructuradoras. Lo intermedio remite al principio de heterogénesis planteado por Deleuze (1968), es decir, a un sistema de complejos vínculos de conexión de *lo heterogéneo de lo heterogéneo*. Los conceptos del campo psicopedagógico se conciben en términos de *'sentidos intermedios'*, es decir, forman un espacio semántico que va más allá de sus puntos de partida. Crean condiciones de sentido e interpretación. De acuerdo a lo enunciado, las configuraciones epistemológicas de la Psicopedagogía, rechazan las disposiciones establecidas por la razón disciplinaria, contrarrestando sus tecnologías de exclusión y fragmentación. Al constituirse en un objeto y campo de carácter relacional, es atravesado por complejas condiciones de separación y unión de sus elementos configurantes, cuyo dominio funciona en términos de *'síntesis disyuntiva'*.

Entre las principales características del campo psicopedagógico a la luz de su carácter intersticial, se identifican: a) la dimensión de proceso y función morfo-dinámica, b) la complejidad y c) la ambivalencia. El primero, caracterizado por el movimiento y el dinamismo –establece un gran flujo de interacciones–, la relación –la interconexión, el intercambio y la rearticulación– y la ambivalencia, refiere a sus múltiples usos y formas de aplicación. Lo intermedio en la formación del campo psicopedagógico posibilita la conexión de diversos mundos y singularidades epistemológicas. En él, cada una de las porciones metodológicas, conceptuales, teóricas, etc. que participan de su formación, son cualitativamente diferentes unas a otras. A pesar de expresar un cierto grado de cercanía y proximidad topológica entre cada una de ellas, lo que se repite es la diferencia. Su ambivalencia es determinada a través de sus formas de colaboración dialéctica que operan en la (dis)continuidad. Para Oliveira (2016) un espacio intersticial ambivalente, conforma *"un espacio disponible en el que dos o más términos se encuentran de manera conflictiva y dinámica, interrelacional e interactiva"* (p.21). Lo intersticial delimita la función de contexto de la Psicopedagogía.

El estudio del campo, objeto, método y concepto psicopedagógico, desde sus ámbitos de constructividad puede ser abordado desde las categorías *'matricial'* y *'objetual'*. La primera, alude a la estructura de formación, mientras que la segunda, refiere a sus ámbitos de regulación y al funcionamiento de sus contornos teóricos y metodológicos. Lo figural como propiedad analítica es una expresión de lo impreciso. El objeto de la Psicopedagogía es intersticial, fronterizo, relacional, opera en términos de zona de contacto. Es multifocal, abierto y constituido por múltiples posicionalidades, caracterizado por límites imprecisos. Es

un campo de complejas y heterogéneas mezclas, devenires y deformaciones de sus límites disciplinarios configurantes. Lo intermedio permite a juicio de Merleau-Ponty (1973) y Gil (2011), que diversos elementos –con vínculos de diversa magnitud– al perder su claridad, son rearticulados, dando paso a algo completamente nuevo: objeto, método, sentido y alcance la Psicopedagogía.

El *valor heurístico* de la noción *intermedio*, tal como he sostenido, remite a propiedades de transición, movilización e interactividad. Determina una singular forma de coyuntura intelectual, es decir, de agrupación, disposición y rearticulación de cada uno de sus elementos. Queda pendiente la indagación acerca de las formas y/o mecanismos de agrupación de cada uno de sus recursos epistemológicos. Sin la comprensión de sus mecanismos de articulación, desarticulación y rearticulación, la configuración de un marco teórico específico sobre Psicopedagogía, quedaría atrapado en la interioridad de sus marcos disciplinarios y metodológicos confluyentes –reproduciendo el problema de la aplicación–. No se trata de articular y ofrecer una visión armónica de confluencia entre sus elementos de configuración, sino de consolidar de un marco epistemológico en sintonía con la naturaleza de su fenómeno. Razón por la cual, observo mayor fertilidad en la noción de rearticulación de sus conceptos, métodos, objetos, influencias, sujetos, territorios, discursos, etc. cuya operación, se opone a una articulación pasiva conducente a la reproducción de las formas interpretativas heredadas, girar para producir otros sentidos. Ésta, es la principal tarea de la rearticulación. Lo intersticial nos permite develar las conexiones ocultas. El objeto de la Psicopedagogía concebida como el resultado de aquello que se coloca en juego entre la Pedagogía y la Psicología, se convierte en un punto de mutación, lo que demanda la producción de un nuevo objeto.

El concepto *'punto de mutación'* que empleo en este capítulo, ha sido elaborado por el destacado físico austriaco Fritjof Capra (2000). A través de él, es posible articular una nueva visión sobre el sentido y alcance de la Psicopedagogía. Su objeto y campo es ensamblado a partir de diversas zonas de contacto emergentes y declinantes, dando paso a un campo completamente nuevo. Sin duda, esto merece una nota a pie de página. Al constituir las fuerzas de imbricación entre sus zonas de contacto superficiales –Psicología y Pedagogía–, lo que queda entre ellos, en una zona compuesta por conflictos, desajustes y desencuentros de diversa envergadura a nivel, conceptual, metodológico y epistemológico. Se observa la convivencia de diversos sistemas de desplazamientos, sin entender o bien, resistir, al tipo de nuevas elaboraciones a la que nos conducen. Tomando prestado el concepto de *novedosidades* planteado por Deleuze (1968), es posible identificar prácticas y saberes que parecen introducir un efecto de cambio, al tiempo que perpetúan más de lo mismo –la fijeza epistemológica–. El campo teórico y metodológico de la Psicopedagogía es un terreno multivalente. Como tal, es interpretado como un campo de fuerzas complejas, multidimensional y de creatividad activa. Su objeto opera en la interrelación, interacción y

la relación de cada uno de sus fenómenos. Invita a la deconstrucción de los marcos de objetividad científica, proporcionando nuevas modalidades de análisis y significantes. Surge la necesidad de explorar los elementos de constitución del lenguaje analítico de la Psicopedagogía.

Entre las características más significativas de lo intersticial en lo psicopedagógico, destacan: a) la formación de una estructura de conocimiento abierta, cuyas posibilidades analíticas no sólo visibilizan sus usos de diversas formas, sino más bien, abordan el problema de la *indecibilidad del saber y de lo metodológico*, convirtiéndose en una unidad que establece múltiples sistemas infinitos de conexión. Posibilita la comprensión todos los niveles de actividad que se colocan en juego en su intersección, caracterizada por una lógica capaz de interrelacionar diversos elementos. El espacio intermedio del que surge su objeto puede ser considerado como un dispositivo de conciliación e intermediación. b) Es un lugar caracterizado por la posibilidad de ser, en él, todo es evento, mutación, cambio, dislocación. c) La mutabilidad como constante. d) Cada uno de sus campos de confluencias se convierten en *'campos mórficos'* (Sheldrake, 1981), es decir, en sistemas de estructuración y tematización de sus tópicos de análisis, modelan y dan vida a la organización e influyen en la formación de su estructura teórica. El conocimiento psicopedagógico se construye bajo la lógica de *resonancia mórfica*. e) También puede ser descrito bajo la metáfora *'totalidad paradójica'*, producto que cada uno de los elementos que crean y garantizan el saber psicopedagógico, se integran formando una nueva condición –objeto, concepto y método– mediante sistemas de regulación basados en la rearticulación. Sus condiciones de producción actúan mediante una *'síntesis creativa'*. Al fabricar su estructura teórica y metodológica en el intersticio, concebido como un espacio de altas, heterogéneas y complejas intensidades, su objeto emerge a partir de múltiples mecanismos de ligación y relacionamiento. f) Su estructura teórica se articula en la contradicción.

Lo intermedio como recurso epistemológico, no se reduce exclusivamente a algo entre varias cosas, más bien, constituye un nivel singular dedicado a la construcción del conocimiento, caracterizado por la unión/desunión constante de dos zonas de contacto, campos disciplinarios y territorios del saber. En tanto categoría de análisis, deviene en un dispositivo de intermediación, posibilitando la integración y rearticulación de diversos recursos epistemológicos. El objeto psicopedagógico surge de una zona de indiscernibilidad, constituido como un lugar en constante devenir. Objeto, campo y saber psicopedagógico se encuentra en constante movimiento.

Recurriendo al concepto de *'chora'* (Eisenman, 1989) exploraré el *lugar de inscripción*[49] del campo Psicopedagógico. Para efectuar esta operación, emplearé los desarrollos teóricos de Derrida (1960),

[49] Espacio matriz.

concebido como un lugar de transformaciones y transfiguraciones. Es algo que se encuentra en continua creación. Razón por la cual, prefiero entender el terreno de lo psicopedagógico como un espacio intermedio impreciso. Impreciso, no porque carezca de especificidad, dando lugar a un vacío-presencia, lleno-vivo. A través de la categoría de *'chora'* es posible examinar aquello que todavía no es constituido; se convierte así, en un *espacio generador*, un *pre-lugar*, un *algo antes*. En él, se conjugan profundas mediaciones entre lo resuelto y lo no resuelto.

¿Por qué un análisis epistemológico en clave intersticial? Implica superar la política de la polaridad intelectual, reducida a acciones disputadas sin fertilidad entre dos o más elementos. El intersticio permite la construcción de algo nuevo, posibilita las interrelaciones entre sus diversos elementos confluyentes, no por comparación, sino que, por contraposición en paralelo. Su campo es modelado por un conjunto de intersecciones al más puro estilo de *vesica pisci.* Si su dominio y campo surgen de complejas intersecciones entre cada uno de sus recursos epistemológicos, entonces, se hace necesario recurrir a la potencialidad del examen topológico, dedicado al estudio y comprensión de los movimientos, las distancias, vecindades, proximidades, continuidades y límites entre cada uno sus objetos, métodos, influencias, disciplinas, discursos, teorías, etc. Es condición del terreno psicopedagógico, el dinamismo y la fluidez permanente, (dis)continuidad, relación, encuentro, intercambio e interacción. En él, se entrelazan de diversas formas de aspectos interiores y exteriores que participan de la configuración de su saber. ¿Cómo puede surgir lo nuevo? Lo nuevo emerge por vía de las relaciones exteriores y de la movilización de la frontera. Tales mecanismos de análisis, operan mediante una permanente (dis)continuidad topológica que involucra a cada uno de sus objetos, métodos, teorías, influencias, territorios, sujetos, discursos, conceptos, disciplinas, etc. En este contexto, surge la interrogante acerca del tipo de interconexiones que sustentan la configuración de su dominio teórico.

Los *enredos genealógicos,* analíticamente, refieren al corpus de elementos anudados, entrelazados y unidos desde su génesis de forma ininteligible. La sección 'genealógicos', describe el conjunto de nudos, que refieren al origen, la herencia y el legado que participa de su constitución, provocando falta de claridad. Dan lugar a múltiples posiciones, en la que cada uno de sus elementos se yuxtaponen, se cuestionan, proclaman, etc. En ella, *"lo aceptado y lo transgresor se mezclan imperceptiblemente, por mucho que se nieguen estas formas sincréticas en nombre de la pureza y de la tradición"* (Brah, 2011, p.240). ¿Qué implican los enredos genealógicos como categoría conceptual? Mediante esta noción es posible abordar las políticas de localización y (des)ubicación de cada uno de sus recursos epistemológicos. ¿En qué consisten éstos enredos?

Debido a su potencial analítico, encuentran un cierto grado de proximidad con la expresión deleuziana y guattariana de *'rizoma'*,

específicamente, en el tipo de operatorias articuladas mediante la multiplicidad de vínculos, el dinamismo, el pensamiento de la relación, el movimiento –siempre en expansión–, la complejidad, la discontinuidad y la conexión entre elementos de diversa naturaleza. Cada una de las categorías antes mencionadas, constituyen parte de los conceptos clave implicados en la formación del objeto y del campo psicopedagógico en términos fronterizos e intersticiales.

¿Es posible pensar el objeto de la Psicopedagogía en clave intersticial? Un objeto intersticial se encuentra en constante tensión y devenir. Entre sus propiedades formativas más significativas destacan la *continuidad* y la *discontinuidad.* La primera, alude al movimiento como clave constante en la construcción del conocimiento[50], mientras que, la segunda, refiere a las condiciones de transformación de plano o nivel. Se encuentran estrechamente vinculadas a la estrategia de rearticulación. Si bien, este es un campo que opera en el movimiento y la diseminación, la potencialidad de sus ámbitos constructivos, reside en la discontinuidad, en el salto, en la rearticulación de sus elementos, fenómenos e instrumentos conceptuales. El objeto psicopedagógico construido en clave intersticial se convierte en un terreno de análisis e investigación en transición y continuo devenir.

Finalmente, la *'fractalidad'* de su objeto lo describe en términos de complejidad, asume la crisis de la frontera, articula su fuerza teórica para movilizar la frontera y con ello, cristalizar nuevas lógicas intelectuales. Tal propósito no puede ser alcanzado en la medida que no exista un cambio en sus marcos de valores. Éste, es, sin duda, uno de los ámbitos más álgidos que enfrenta el trabajo epistemológico. Emerge una nueva forma de sentir, pensar, experimentar y practicar la Psicopedagogía. Una de las formas a través de las cuales se expresa su valor heurístico[51], refiere a las múltiples modalidades de entrelazamiento de cada uno de sus elementos, formas analíticas, herramientas conceptuales y metodológicas, marcos disciplinarios y sus contextos de aplicación e intervención. Otras expresiones que reafirman su valor heurístico convergen en el funcionamiento relacional de su objeto y campo, configurando una espacialidad en contante *"tensión, transición, transformación, relación, intercambio e interacción"* (Oliveira, 2016, p.12). Como tal, es un campo que opera en la diseminación y en el esparcimiento, escapando a la tradicional forma de construcción del saber, basada en la articulación y en la conformación. Su espacio de construcción se aproxima a la metáfora del *tropos de lo intersticial*[52].

El campo psicopedagógico como zona *intermedia*, *fronteriza* e *intersticial,* opera en términos de generatividad, interactividad y

---

[50] Plantea la interrogante: ¿qué significa investigar el movimiento en la construcción del conocimiento?

[51] En la actualidad, el campo psicopedagógico presenta un dudoso valor heurístico.

[52] Concepto extraído de Eisenman (1989), cuya operación describe un sistema de desdibujamiento. Condición que remite a un espacio dinámico e inestable. La Psicopedagogía en la actualidad, constituye un campo flotante e indicial. Su carácter intersticial posibilita el diálogo crítico entre sus dos zonas de contacto más importantes: *Psicología y Pedagogía.*

transformación. Esta última, no es lineal, sino radial, es un espacio que se transforma y es transformado. Si bien, las fronteras disciplinarias y discursivas entre los principales campos de confluencia y marcos disciplinarios que crean y garantizan la producción de su saber, se convierten en límites cada vez más plásticos, flexibles, permeables y contingentes. Su valor heurístico exige un análisis topológico. ¿Qué supone investigar los límites? Para responder a esta interrogante, me parece oportuno recurrir a la obra del filósofo catalán Eugenio Trías, quien aborda el estudio de lo fronterizo a través de diversos marcos disciplinarios. No adopta exclusivamente una articulación *interdisciplinaria*, más bien, bordea un quehacer *extradisciplinar*, es decir, trabaja conectando campos alejados en su actividad científica. El objeto de trabajo de la filosofía del límite converge en el estudio de la razón fronteriza. Trías (1999) concibe el límite como una unidad intermedia, un espacio que media lo conocido –lo disponible y las formas específicas de verdades legitimadas e institucionalizadas– y lo desconocido –lo nuevo–. El trabajo epistemológico en espacios intermedios, forja unidades de alta generatividad, opera en la exterioridad, es decir, en la producción de lo nuevo. La comprensión epistemológica en Psicopedagogía establece una relación intersticial, exige analizar el grado de transparencia y opacidad de sus conceptos, reconoce que es un campo de múltiples direcciones, establece diversos sistemas de mediaciones, traducciones y examinaciones topológicas. Moviliza la frontera entre la convergencia educativa y psicológica. Se observa en las categorías específicas estructurantes del campo epistemológico de la Psicopedagogía que, cada una de ellas, operan en términos de interrelacionalidad, inter-mediación e inter-comunicabilidad. Ejemplo de ello, es la categoría de aprendizaje, que no es una categoría exclusiva de la estructura teórica de lo psicopedagógico, más bien, es una *noción intersticial*[53] en el estudio de la cognición humana. Sus conceptos, generalmente, expresan un carácter intersticial y de intermediación. No son en su mayoría exclusividad de su estructura teórica. Por lo que, es posible afirmar que, sus conceptos develan un complejo status viajero, aumentando el tráfico de información en su paso, conexión y rearticulación por diversas disciplinas. Otra propiedad de sus conceptos, es que éstos, construyen un campo de interlocalidad.

Uno de los fundamentos heurísticos del campo psicopedagógico se encuentra en sus conceptos. Una discusión relevante de carácter contemporánea consistirá en explorar los mecanismos de producción de los significados que elabora el objeto psicopedagógico, más allá, y por fuera de la frontera disciplinaria establecida por la Psicología. Es innegable que la sección del sintagma *'psico'* desempeña un papel central en la constitución del campo, afirmar lo contrario devendría, francamente, en un grave error, puesto que, su ensamblado vigente opera a través de dichos términos. Cada uno de los conceptos a los que

---

[53] Son propiedades de las categorías intersticiales, el movimiento, encuentro y las múltiples formas de relacionamiento.

recurre, actúan como teorías en miniaturas. ¿Qué quiere decir esto? Los conceptos[54] poseen la capacidad configurar y describir el objeto. Es a través de ellos, que organizan sus marcos de teorización. Una de las obstrucciones primarias que develan los conceptos tradicionalmente empleados para discutir la función, el sentido y el alcance de la Psicopedagogía, demuestran imprecisiones en sus significados y estrategias de utilización, afectando a sus condiciones de interpretación. Sus significativos se encuentran atrapados en la ciencia cognitiva, imponen así, un contextualismo externo a su fuerza epistémico-interpretativa.

El espacio psicopedagógico puede ser leído en términos de una *'franja intersticial borrosa'* que oscila entre lo auténtico y lo falsificado de su estructura y dominio de conocimiento. Su objeto forja un espacio semántico nuevo, que no rechaza sus gramáticas fundacionales. Se inscribe más allá de sus supuestos de partida. Da lugar a una franja fronteriza entre sus principales herencias disciplinarias y metodológicas.

EL OBJETO PSICOPEDAGÓGICO COMO ZONA DE CONTACTO[55]

La noción *'zona de contacto'*[56] es introducida por Mary Louise Pratt (1992) en la obra *'Ojos imperiales: literaturas de viaje y transculturación'*. Si bien, el campo de actividad de la autora es la Lingüística, la potencialidad del mismo fomenta aplicaciones de orden epistemológico, particularmente, referidas a la construcción del conocimiento. La sección *'contacto'* del sintagma enfatiza en las condiciones de interacción, en los encuentros, en la constelación y en la acción relacional de diversas clases de elementos. Como espacio de interactividad devela un terreno complejo, cuyas singularidades se constituyen *en* y *a través* de la relación mutua de diversos elementos, dando lugar al ensamblaje, al entrecruzamiento y a la interconexión de diversas clases de singularidades epistemológicas. Gracias a la zona de contacto el concepto de Psicopedagogía devela su *carácter viajero, interactivo y descentrado*. La fertilidad de la aplicación de dicho concepto al estudio de las configuraciones del saber y objeto psicopedagógico, permite explorar los encuentros entre diversas clases de saberes, métodos, objetos, teorías, entre otras, que participan de su articulación. Así como, sus formas de intercambio, continuidad y ruptura. La traducción es clave en la configuración en el trabajo intelectual.

La zona de contacto empleada como estrategia de análisis epistemológico, aborda relacionalmente la confluencia, arribo y forclusión de diversas clases de singularidades epistemológicas que

---

[54] Constituyen representaciones abstractas de un dominio. Fomentan el análisis de sus objetos y problemáticas.

[55] Categoría teórica implicada en la descripción analítica y teórica del objeto de la Psicopedagogía.

[56] Refiere a un espacio de encuentro.

entran en contacto e interactúan en la construcción del dominio psicopedagógico. ¿Por qué razón, su objeto puede ser concebido en términos de zona de contacto? Como aproximación inicial, afirmaré que, el objeto de la Psicopedagogía surge de una intersección compleja y en permanente movimiento. Es, justamente, dicha intersección, la que me interesa analizar en esta sección; específicamente, qué cosas, qué racionalidades, qué acciones metodológicas. En síntesis qué elementos se colocan en juego en la configuración de dicha intersección.

La zona de contacto (Pratt, 1992) se caracteriza por configurar un espacio abierto, en permanente movimiento e interacción, caracterizado por la confluencia y participación de diferentes mundos –en adelante, concebidos como herramientas metodológicas, conceptos, saberes, campos disciplinarios, discursos, entre otras–, que dialogan, interactúan, chocan, colisionan, constelan, se encuentran y relacionan de diferentes maneras. La comprensión de la estructura teórica y del objeto de conocimiento psicopedagógico, en relación a los presupuestos de su estructura comprehensiva de carácter superficial, permite observar la confluencia disarmónica de dos grandes zonas de contacto: la Psicología y la Pedagogía[57]. Sin embargo, al interrogarnos acerca de la *ubicuidad del objeto*, su insistencia intelectual, nos remite al legado de la Psicología en su más amplia expresión. No obstante, el análisis no se cierra aquí. Lo que no termina de comprenderse en su arribo al ámbito de la Pedagogía –si bien, esto exige un mapeo crítico acerca de sus desplazamientos e itinerarios, específicamente, en sus condiciones de realización y operatividad–. Frente a este complejo panorama epistémico[58] y pragmático[59], observo fértil discutir en torno a la siguiente interrogante: ¿en qué sentido la Psicopedagogía concierne a la educación en general?, o bien, ¿qué cosas no podría hacer si continua operado desde su tradicional marco analítico y conceptual?

La estructura teórica superficial y de mayor aceptabilidad e incluso institucionalizada, es configurada a partir de la confluencia entre la zona de contacto de la Psicología[60] –cuya herencia y contribución es mayoritaria a la pedagógica– y de la Pedagogía[61] –campo de aplicación e intervención más evidente–. Existe cierta disparidad de constitución, específicamente, entre sus saberes, lenguajes e intenciones. Retomando el concepto de provincialización efectuado por Chackrabarty (1990), desde la Historia y los Estudios Post-coloniales, es posible afirmar, un cierto grado de provincialización en el dominio de la disciplina psicológica, específicamente, en campos ligados al dominio del aprendizaje, a la cognición humana a lo largo del ciclo vital, al estudio de la inteligencia, a las dificultades del aprendizaje[62] desde una perspectiva psicoanalítica, cuyos marcos interpretativos permiten

[57] Ambas constituyen estructuras de conocimiento superficiales.
[58] Ligado a las condiciones de producción del conocimiento.
[59] Ligado a sus ámbitos de realización.
[60] Zona de contacto que refiere al legado y estructuración teórica.
[61] Alude al obstáculo pragmático, a su ámbito de concreción. No es fijo, ni exclusivo de éste.
[62] Todos ellos conceptos intersticiales.

explorar ciertas obstrucciones y dificultades. El dominio psicopedagógico no se articula en la escolarización como tal, más bien, su propósito se enmarca exclusivamente, en el estudio de determinados fenómenos del aprendizaje –categoría[63] no exclusiva de sus territorios, es disputada por diversos marcos disciplinarios–. Una reflexión relevante consistirá en develar cómo sus categorías vigentes llegan a ocupar esta posición. Razón por la cual, observo la necesidad de situar el análisis en aquellos elementos que son puestos en contacto y en relación a determinados tipos de elementos. Al decir de Sousa (2009) *"las zonas de contacto son siempre selectivas, porque los saberes y las prácticas exceden lo que de unos y otras han puesto en contacto. Lo que es puesto en contacto, no es necesariamente lo que se más relevante o central"* (p.145).[64]

Una zona de contacto es una especialidad que no es tierra de nadie –afirmación que dificulta la comprensión del campo en términos de disciplina–, es un terreno en el que se disputan diversas influencias, herramientas metodológicas, instrumentos conceptuales, hebras teóricas y territorios de análisis. ¿Cómo llega a ocupar esta posición?, ¿bajo qué condiciones cada zona de contacto determina lo qué es o será puesto en contacto? En mi trabajo epistemológico he insistido en la necesidad de crear condiciones de traducción, es decir, volver legibles un conjunto de recursos intelectuales acordes a la naturaleza y estructura de su conocimiento. La traducción permite ir develando los aspectos centrales implicados en un determinado campo. ¿Cómo seleccionamos los aspectos que serán confrontados a partir de los ejes que ensamblan su estructura superficial de producción?

La tabla que se presenta a continuación, sintetiza las principales características de la estructura de conocimiento *superficial y profunda* que forja la comprensión epistemológica de la Psicopedagogía[65].

Estructura de conocimiento *'superficial'*	• Saber in vitro, lineal, aplicacionista e injertado. • Articulación sustentada en una convivencia arbitraria de diversas posicionalidades y elementos epistémicos. • Conduce a una interdisciplinariedad de baja intensidad. • Mecanismos de selectividad pasiva. • Construye un dominio de interdisciplinariedad de baja intensidad.
Estructura de	• Saber intersticial, en movimiento, giro y

63 Categorías itinerantes y abiertas.
64 Coincidiendo con el epistemólogo portugués, observo estéril indagar en la confluencia armónica de la Psicopedagogía. Me interesa indagar en aquello que no es central y, exclusivamente, evidente en la configuración de su coyuntura intelectual.
65 Debe considerarse como una elaboración inicial.

conocimiento *'profunda'*	dislocación permanente. • Intermediación como fuerza de producción. • Desarticulación y rearticulación /opera en la discontinuidad. • Producción de lo nuevo. • Mecanismos de selectividad activa. • Construcción y/o funcionamiento interdisciplinario de alta intensidad.

Tabla 1: Principales características de la estructura de conocimiento superficial y profunda de la Psicopedagogía.
Fuente: elaboración propia.

¿En qué se fundamenta la elección y/o decisión de los saberes y prácticas que describen el objeto de la Psicopedagogía? Para responder a esta interrogante que remite, en cierta medida, a las políticas de producción del conocimiento psicopedagógico, es necesario tomar prestado el concepto de Sousa (2009) de *'selectividad activa'* o *'selectividad pasiva'*. Interesa en esta oportunidad describir aquello que cada zona de contacto implicada en la configuración del saber psicopedagógico decide adoptar y aportar a la construcción de dicho campo. Los mecanismos de *selectividad pasiva* remiten a la captura de recursos analíticos y metodológicos, convertidos en sistemas de exclusión y marginación devenidos en sistemas vacíos. Si bien es cierto, el campo psicopedagógico no es un terreno monolítico, más bien, cristaliza un espacio heterogéneo, su mediación intelectual posibilita la observación de varias versiones de un mismo tema o saber, por ejemplo. En general, los conceptos estructurantes del campo psicopedagógico presentan un *estatus abierto*, es decir, pueden ser empleados de diversas maneras y en diversos campos. Ejemplo de ello, sucede con una de las nociones más críticas y fundamentales, como es, el *aprendizaje*. A su vez, dicha categoría devela un carácter fronterizo y un sistema de articulación basado en el contacto propuesto por Pratt (1992). Sin duda, a mayor *grado de reciprocidad* entre cada una de las zonas de contacto, devienen en terrenos de mayor consolidación epistemológica. La comprensión del objeto psicopedagógico en términos de zona de contacto posibilita el reconocimiento de sus conceptos bajo la designación de nociones de fronterizos e intersticiales. En su mayoría constituyen categorías de intermediación.

Una de las preguntas críticas que emerge, refiere a los elementos de configuración de dicha zona de contacto. Tal demanda, supone explorar relacionalmente las formas de vinculación entre cada uno de sus cuerpos de saberes, dando lugar a la traducción entre el legado de la Psicología y sus diversos campos específicos, así como de la Pedagogía. En un primer momento, observo necesario analizar los conceptos que participan de la configuración de su objeto de conocimiento. Para ello, intentaré describir que estilo de opción interpretativa crean, o bien, si éstos instrumentos conceptuales, poseen

la capacidad de albergar el centro crítico de su estructura teórica –*tropismo positivo*–. De lo contario, si sus conceptos tienden a distorsionar su objeto, creando nuevas y más formas de ininteligibilidad, entonces, nos encontramos ante una práctica analítica basada en el *tropismo negativo*. El tropismo es un concepto proveniente de la Biología, epistemológicamente, se caracteriza por girar la mirada hacia otras comprensiones. Sobre este particular, Ocampo (2018) sostiene que, el tropismo opera de dos maneras: un *tropismo positivo* y uno *negativo*. El primero, se caracteriza por invertir, girar o dislocar las fuerzas analíticas e interpretativas hacia otros rumbos. Los conceptos que posibilitan dicha empresa se caracterizan por encontrarse en sintonía con la estructura y naturaleza de su conocimiento, es decir, como instrumentos analíticos permiten describir el objeto en su autenticidad. El tropismo negativo, por su parte, se caracteriza por un giro que, inspirado en conceptos equívocos, conduce a una visión distorsionada del fenómeno.

LA ESTRUCTURA DE CONOCIMIENTO DE LA PSICOPEDAGOGÍA

La *estructura de conocimiento* de la Psicopedagogía plantea múltiples formas de conocer, consagra una estructura teórica y metodológica abierta. Considerando tales ideas como un punto de partida, afirmaré que su construcción epistemológica no puede cerrarse a través a través de las formas epistemológicas y metodológicas tradicionales[66]. Su estructura de conocimiento es configurada por una acción interdisciplinar, en la que sus múltiples elementos convergentes no son concebidos como antagónicos, o bien, objetos de violencia epistémica, sino más bien, como formas complementarias que sólo alcanzan su actividad mediante la rearticulación de sus aportes –paleta de heterogeneidades–. Al constituir una estructura de conocimiento abierta expresa la capacidad de establecer diversos tipos de asociación y relación entre cada uno de ellos. Su singularidad demuestra la capacidad conectar saberes, métodos, objetos, disciplinas, discursos, influencias, marcos teóricos y compromisos éticos alejados en su actividad científica, convergentes en algún tópico con los objetivos analíticos del dominio psicopedagógico, posibilitando una visión holística, previa condición de traducción y rearticulación. ¿Qué lógica subyacente plantea la traducción y la rearticulación?

Son categorías de análisis de su estructura teórica, las siguientes nociones: *red*, *práctica teórica abierta*, *múltiples tipos y estilos de relaciones*, *exterioridad*, *dispositivo*, *heterogénesis*, *espacio de diáspora*, *malla de conexión de múltiples singularidades*, *espacio epistemológico de la multiplicidad, heterogénesis, etc*. Cada uno de estos conceptos pone a prueba la configuración y funcionalidad de su objeto, se convierten en pequeños modelos teóricos, encarnan prácticas epistémicas y metodológicas particulares.

[66] Enfrenta el desafío de salir de sus marcos epistemológicos tradicionales.

La estructura de conocimiento concebida como *praxis abierta a múltiples tipos de relaciones*, puede analizarse a través de la metáfora de universo-mosaico. Desde el punto de vista deleuziano, *lo abierto* plantea un tipo específico de indeterminación, no se reduce a un vano infinito de la infinitación, sino que más bien, circunscribe a lo que he denominado como *condición diaspórica* en producción del conocimiento. Las *relaciones exteriores* –o principio de exterioridad epistémica– se convierten en un dispositivo de creación de lo nuevo y de lo posible, se encuentran imbricadas en las principales modalidades de vinculación y relación entre cada una de las singularidades que dan vida a su estructura teórica. Las relaciones exteriores explicitan un enorme potencial analítico y metodológico. De esta forma,

> […] la teoría de la exterioridad de las relaciones implica a la vez que las relaciones son ampliamente independientes de los términos que las efectúan y que los términos pueden tener múltiples relaciones al mismo tiempo. Es decir que pueden estar a la vez en un sistema y en otro, que pueden cambiar algunas de sus relaciones sin cambiarlas todas (Lazzarato, 2006, p.19).

La teoría de las relaciones exteriores comprende cada singularidad convergente en la configuración la estructura de conocimiento de la Psicopedagogía, describe cada uno de estos elementos como recursos constructivos flotantes –lo flotante hace posible la relación–, poseen la capacidad de conectar, de movilizarse, de vincular. Operan en términos de un pegamiento epistémico-analítico-metodológico. Devela el conjunto de relaciones que sostiene cada una de sus singularidades. De modo que, *"el saber inmediato y empírico que se concentra sobre los «particulares» es un saber fenoménico que hace abstracción de sus vínculos y relaciones. Por el contrario, la teoría revolucionaria, sin negar los particulares, debe elevarlos hacia el «todo» en el cual desarrollan su vínculo"* (Lazzarato, 2006, p.20). Favorece los sistemas vinculación, constelación, encuentro y traducción de saberes, discursos, métodos, disciplinas, preferentemente. En ella, cada elemento adopta una *"serie de formas que tienen, cada una, su individualidad"* (Lazzarato, 2006, p.21).

Las relaciones exteriores constituyen uno de los principales principios explicativos a nivel epistemológico en Psicopedagogía. Como tal, poseen la capacidad de relacionar elementos fundamentalmente de naturaleza heterogénea de múltiples maneras, mediante condiciones de rearticulación. Sus sistemas de relación no poseen la capacidad de albergar a todas sus singularidades de forma cerrada. Las relaciones entre cada uno de los elementos establecen mecanismos particulares de operación. Así, *"«sin perder su identidad, una cosa puede adjuntarse a otra o dejarla partir», puede entrar en una composición, en una unidad, sin por ello estar completamente determinada por esta unidad, por esta composición"* (Lazzarato, 2006, p.23).

Cada objeto, sujeto, territorio, método, influencia, discurso, disciplina, compromiso ético, proyecto político, teoría, concepto, etc. se

encuentran co-implicadas, su continuidad y funcionalidad queda determinada por condiciones de traducción y rearticulación. La estructura de conocimiento de la Educación Inclusiva opera mediante un conjunto heterogéneo de continuidades y disyunciones, en ella, *"lo que se escapa es lo que hace el movimiento, lo que crea, lo que innova"* (Lazzarato, 2006, p.23). Al afirmar que, la comprensión epistemología en Psicopedagogía opera en la exterioridad, refiero a la capacidad de producir lo nuevo, mediante condiciones de vincularidad heterológicas. La producción de lo nuevo surge de espacios indeterminados, de lo que he denominado como trabajo en las intersecciones de las disciplinas[67].

La unión y la desunión de cada singularidad epistemológica que participa en la configuración de su estructura de conocimiento, establece operatorias y modalidades a través de las cuales *"las singularidades se componen y se descomponen, se unen y se separan"* (Lazzarato, 2006, p.24). Cada singularidad es objeto de *concatenamiento* mediante condiciones de rearticulación, establece modalidades de vinculación particulares entre cada una de ellas, definido a partir de sistemas dialécticos de uniones y disyunciones permanentes. Sus condiciones de funcionamiento son determinadas por la metáfora del clinamen, es decir, estrategia de alteraciones causa-efecto. Su estructura teórica reafirma una lógica de sentido que opera en el diaspórismo y en la diseminación. Sousa (2010) a través de la categoría de *'clinamen'*, explica que, cada singularidad configurante sea concebida como *"un poder de inclinación, un poder creativo, eso es, un poder de movimiento espontáneo"* (p.59). Cada uno de los elementos convergentes en el campo epistemológico de lo psicopedagógico, opera a través de la *acción-del-clinamen*.

La estructura de conocimiento concebida como una *malla de conexión*, sugiere una aclaración preliminar. La noción de malla de conexión y red se encuentran implícitas en la categoría de dispositivo propuesta por Foucault (1985). Tal como ya he mencionado, la noción de red reticular emerge del dispositivo, manifestando una naturaleza multi-lineal, heterogénea y atravesada por una multiplicidad no-lineal de relaciones entre cada uno de los elementos que confluyen y garantizan el funcionamiento de su dominio. La multiplicidad de elementos convergentes configuran, previa condiciones de traducción y rearticulación, el objeto psicopedagógico. Según esto, la arquitectura que sostiene su estructura teórica, se caracteriza por *"un conjunto multilineal […] líneas de diferente naturaleza […] Desenmarañar las líneas de un dispositivo es en cada caso levantar un mapa, cartografiar […] eso es lo que Foucault llama 'el trabajo en el terreno'"* (Foucault, 2002, p. 155). Las condiciones de producción se insertan en la comprensión de la naturaleza del vínculo presente en elementos de diversa naturaleza, reconfigura los mecanismos de negociación y

[67] Principal forma de construcción del conocimiento en Psicopedagogía. Como tal, da paso a un complejo sistema y entramado de heterotopicalidades analíticas, metodológicas e intelectuales. En ella, tienen lugar permanentes sistemas de mediaciones, negociaciones, devaluaciones, exclusiones, inclusiones, etc.

mediación entre ellos. Negociación y mediación se convierten en estrategias de trabajo clave en las intersecciones de las disciplinas.

Concebir la estructura teórica de la Psicopedagogía en términos de red, remite al carácter estriado, fractal y reticular de su composición, denota mecanismos de interconexión, elementos que contienen, ocultan y visibilizan. Cada uno de sus elementos posee cualidades de movimiento y circulación, denotando una capacidad de reconfiguración continua. De allí, la particularidad de su saber, un saber en permanente movimiento.

Su estructura de conocimiento concebida como una *zona de contacto* (Pratt, 1992), demanda la visualización de una red multi-lineal de encuentro, convergencia, desplazamientos y eyecciones de diversas clases de recursos y singularidades epistemológicas. La zona de contacto en tanto categoría de análisis, aparece por primera vez en el texto *"Arts of the Contact Zone"*, publicado en 1991 por Mery Louise Pratt. Como tal, demarca un concepto proveniente de la Lingüística, a través de él, explica de qué manera, dos o más culturas establecen mecanismos de comunicación y negoción entre ellos. En mi trabajo teórico recurro a ella, concibiéndola como una *categoría analítica* para estudiar los mecanismos de encuentro, movimiento e interacción de diversos objetos, métodos, teorías, influencias, discursos, conceptos, saberes, compromisos éticos, proyectos políticos, marcos teóricos, etc. que crean y garantizan del saber psicopedagógico. Identifica puntos en común de elementos ilegibles en su formación. Observa una estrecha relación entre zona de contacto, espacio de diáspora –como campo de conocimiento y producción– y diáspora epistémica. La Psicopedagogía en este marco se convierte en una zona intermedia, determina un uso particular en el abordaje de cada fenómeno, traza un orden y un sentido singular. Concebida en tanto zona de contacto, expresa un alto grado de fertilidad, permite observar diversos tipos y estilos de desplazamientos, movimientos, encuentros y constelaciones que experimentan cada una de sus singularidades epistemológicas. En ella, no sólo tienen lugar condiciones de movilidad y desplazamiento no-lineal, sino más bien, enfrentamientos, disputas y luchas entre sí. Visto así, su campo epistemológico se convierte en una *red analítica de dispersión* y en un *campo morfo-dinámico*.

Concebir su estructura teórica a través de la noción de zona de contacto, resulta altamente fértil, especialmente, al asumir la construcción de su conocimiento y la configuración de su objeto en términos interdisciplinarios. Ello demanda la creación de una *estructura teórica fronteriza*. ¿Qué supone concebir el objeto y la estructura teórica de la psicopedagogía como noción fronteriza?

La zona de contacto se convierte así, en un espacio de encuentro, interacción y diálogo entre diversas clases de singularidades epistemológicas. Estructuralmente, posee la capacidad de derribar las barreras disciplinarias, reafirmando el funcionamiento extra-disciplinar,

es decir, la capacidad de conectar, vincular y relacionar elementos, métodos, objetos, discursos, influencias, saberes y conceptos alejados de la actividad científica de la inclusión, contribuyendo a la ampliación y diversificación de sus sistemas de razonamientos. Como propiedad epistemológica se desplaza hacia el espacio y el tiempo del encuentro, enfatiza en sus diversas coordenadas y condiciones interacción. Es, en la zona de contacto, que cada singularidad epistemológica se constituye *en* y *a través* de un sistema de relación mutua, se convierte en un mecanismo de crossing y connecting border. Desde mi posición teórica y política, concibo la zona de contacto como un *espacio indeterminado en la producción del conocimiento*. La construcción del saber en la zona de contacto recurre a las nociones de *presencia* y *simultaneidad*. Se convierte en una antesala de configuración y emergencia del *espacio de diáspora*. En ella, coexisten mecanismos de apropiación de unos saberes respecto de otros, así como, la presencia de legados que se transfieren y trans-epistemologizan. En su estructura se encuentran saberes y campos de conocimientos comunes y dispares. Tres son sus principales características: a) ensamblaje, b) conexión e c) interconexión e interacción. La comprensión epistemológica en Psicopedagogía puede ser lecturada en términos de una transición que afecta al desarrollo cognitivo, *altera* sus experiencias, saberes, marcos de valores, condiciones ontológicas, teóricas y metodológicas. Establece nuevas formas de imaginación epistémicas y pedagógicas. En aquello que *altera* reside su fuerza performativa. ¿Saberes que alteran?, ¿qué elementos permiten explicar la Psicopedagogía como un mecanismo de atravesamiento de sus fronteras disciplinarias, metodológicas y discursivas?

El pensamiento epistémico de la Psicopedagogía es el pensamiento de la relación, del movimiento, del encuentro y de la producción de lo nuevo. Como categoría de análisis moviliza la frontera –líneas de demarcación rígidas–, constituye un pensamiento límite. Su conocimiento –propiedad de la novedad[68]– apela a la ruptura de los límites establecidos por cada marco disciplinario, metodológico, discursivo, político, teórico y ético que participa de su ensamblaje. Interroga críticamente los mecanismos de prefijación y sus condiciones heredadas. Concebir la estructura teórica de la Psicopedagogía en términos de mestizaje epistémico-metodológico deviene en un significado complejo. Lo *mestizo* al interior de este proyecto intelectual es algo complejo.

Describir la configuración epistemológica de la Psicopedagogía a través de la metáfora: *'consciencia mestiza'*, devela un dispositivo de co-presencia, de alteridad epistémica y valorización a diversas singularidades epistemológicas, reconociendo en ellas, contribuciones fundamentales. La conciencia mestiza emerge de diversas clases de enredos y entrecruzamientos teóricos, políticos, éticos y metodológicos, forja una conciencia de saberes fronterizos, que poseen la capacidad de

[68] Alude a la producción de lo nuevo.

albergar una amplia diversidad de saberes. Forja un mecanismo de inclusividad epistemológica –no en el sentido laxo y acrítico de la palabra–, sino que, en el reconocimiento y valorización de contribuciones subyugadas por la transformación educativa, sujetos al *nepantlismo*[69] *mental* (Anzaldúa, 1987) –topónimo– que alude a la fragmentación de los caminos o rutas en la producción del saber, configura un espacio de mutabilidad y fusión. La estructura teórica de la Psicopedagogía forja un *centro de nepantla*, se concibe como un espacio de confluencia de diversas clases de singularidades epistemológicas compuestas por fuerzas de mutabilidad, plasticidad y fusión –esta última, en sintonía con la producción de lo nuevo, es decir, fuerzas de aleación para crear nuevas clases de saberes y recursos metodológicos–. A través de la noción de nepantla se observa el carácter *trans-científico* de este campo, alude a aquello que queda entre dos o más elementos, remite y a la vez contiene a la noción de trabajo en las intersecciones de las disciplinas. Lo que se encuentra en medio de dos o más singularidades epistemológicas es lo que posibilita la creación de nuevos saberes y metodologías de investigación emergentes. La nepantla en tanto categoría de análisis contribuye a la configuración de un tercer espacio, se entrelaza con la afirmación que, el saber de la Psicopedagogía se encuentra en permanente movimiento, forja un conocimiento disponible para un determinado tiempo –provisional de fuerza intensa indeterminada–. En suma, a través del concepto de nepantla refleja el sentido de inacabado de su saber, objeto de un sistema de transformación abierta, inconclusa e (in)voluntaria.

La nepantla pone en evidencia el *carácter intermedio* de su espacio de producción, permite reconocer que sus elementos no son ni lo uno, ni lo otro, es decir, configura un saber a partir de la indeterminación. Razón por la cual, es necesario aplicar condiciones de traducción de cada uno de sus recursos configurantes. La estrategia de nepantla se opone a las tecnologías de aplicación, no atrapa su saber en valores y marcos externos al fenómeno. Su interés emerge en referencia a la producción de lo nuevo. *"Mantiene su plena significación, aplicable en todo tiempo y cualquier forma de comprensión más profunda de situaciones similares"* (León-Portilla, 2003, p.21). Concebida así, la estructura teórica de la Psicopedagogía surge de las intersecciones que crean un nuevo espacio epistemológico, definido como un lugar inquietante de creación, producto del movimiento incesante de cada singularidad estructuradora, compuesto por una red cíclica que ordena y organiza sus fuerzas de producción. En ella, los saberes, los métodos, los objetos, las teorías, las influencias y sus compromisos éticos, no son objeto de clasificaciones y categorías, recurren al efecto de traducción y rearticulación, creando un todo fragmentado. Las condiciones de traducción y rearticulación son expresiones de las relaciones exteriores.

Si la Psicopedagogía consagra una estructura teórica abierta, ¿cuál es el lugar de lo discontinuo? Coincido con Foucault (1973), al

[69] Palabra náhuatl.

asumir una tarea negativa que permita aclarar el sentido de lo discontinuo. El sentido de lo negativo en la construcción del conocimiento no se reduce únicamente a aquello que no es como afirmará Derrida (2000), a lo que denomina vía negativa. Me parece más fértil el planteamiento de Adorno (2014) al concebir la negatividad en tanto estrategia de cuestionamiento, re-estructuración y transformación de lo dado. Sobre este particular, Gabilondo (1990) agrega, la discontinuidad *"trata de liberarse de todo un conjunto de nociones que están ligadas al postulado de continuidad, tales como las de «tradición», «influencia», «desarrollo», «teleología», o «evolución hacia un estado normativo», «mentalidad», «espíritu de una época»"* (p.118).

La conciencia fronteriza en términos epistemológicos configura algo nuevo, es fuente de creatividad, es constitutiva de relaciones exteriores. Recorre otras rutas, articula nuevas posibilidades de análisis, respecto de los problemas de la cognición humana; posee la capacidad de superar la saturación epistemológica que podría ocasionar la presencia de singularidades epistemológicas de diversa naturaleza, sino dispone de condiciones de legibilidad, traducción y rearticulación. La discusión no se agota aquí. Es menester explorar los hábitos mentales presentes en los investigadores. La *flexibilidad* cognitiva y epistémico-metodológica se convierte en un elemento clave en la construcción de su conocimiento.

La racionalidad mestiza transfiere herramientas para transitar y forcluir de hábitos mentales, disciplinarios y metodológicos rígidos, inscribe su actividad en lo divergente, por un movimiento incesante que toma distancia de lo tradicionalmente aceptado, institucionalizado y legitimado. Inscribe su actividad en la formación de un *tercer espacio*, no reducido a un mecanismo de hibridación, sino más próximo a las relaciones exteriores, compuesta por múltiples sistemas de vinculación y libre de mecanismos de opresiones, fomenta la creación de una nueva estructura de funcionamiento. Una espacialidad intermedia se caracteriza por la presencia de un alto flujo de creatividad continua, en él, el movimiento junto a la relación, rompen el aspecto unitario que proporcionan sus paradigmas fundacionales. Configura un escenario de morfogénesis basado en la diseminación, la dispersión y un conjunto de enredos propios de cada singularidad epistemológica. Conjuga diversas formas de pensar.

La estructura de conocimiento concebida en términos de *dispositivo*[70], refleja la capacidad de la Psicopedagogía para albergar y conectar diversas clases de aportes, configurando una red heterogénea de objetos, sujetos, territorios, teorías, métodos, influencias y marcos teóricos, cuyas conexiones son establecidas a través de la noción de

[70] La estructura teórica y metodológica, así como, el campo de conocimiento de la Psicopedagogía, pueden concebirse en términos de un *dispositivo performativo*, es decir, red de conexión de elementos heterogéneos, cuya confluencia y ensamblaje permiten la alteración de la gramática epistémica, pedagógica, sus vocabularios y supuestos analítico-metodológicos. La naturaleza de lo psicopedagógico emerge en la alteración de lo existente, en la creación de lo nuevo y de la posibilidad de reinvención.

red. El funcionamiento del dispositivo y la red[71] –parasinónimos– se sostienen en la heterogénesis como principio explicativo a nivel epistemológico. El dispositivo reafirma la condición de epistemología de la dispersión, deviene en una estructura más menos coordinada de relaciones, configura así, *"una red de análisis que permita, una vez dado por objeto de dicho análisis relaciones de poder y no un poder, una analítica de tales relaciones, que habrán de ser captadas en la diversidad de su encadenamiento"* (Gabilondo, 1990, p.169). Cada una de sus singularidades epistemológicas configura un conjunto heterogéneo, atendiendo a la naturaleza del vínculo que entre ellas es establecido, incidiendo en el cambio de sus posiciones y sus funciones. No existe un solo mecanismo de vinculación entre cada uno de ellos, sino un conjunto de vinculaciones heterológicas, demanda la necesidad de poner en manifiesto las zonas *de vinculación* y *continuidades oscuras*[72] que conducen a errores en la fabricación de su conocimiento.

El dispositivo como herramienta teórica opera en la heterogeneidad, que en la trama epistemológica de la Psicopedagogía remite según Mengue (2008) a una naturaleza heterogénea de lo heterogéneo. Si bien, se compone de singularidades epistemológicas heterogéneas, es necesario especificar a qué territorios pertenecen, intentan comprender sus sistemas de razonamientos, con el objeto de sentar condiciones de rearticulación que contribuyan al develamiento de la autenticidad de su saber epistemológico. Cada uno de sus elementos confluyentes se encuentran en constante cambio, puesto que, al entrar en contacto, en *"resonancia, o en contradicción, con los otros, y requiere una revisión, un reajuste de los elementos heterogéneos que surgen aquí y allá"* (Foucault, 1991, p.127), inscribiendo en un lugar privilegiado las condiciones de rearticulación en tanto estrategia de construcción del conocimiento. A través de la noción de dispositivo se constata la naturaleza dinámica, abierta, flexible y en permanente movimiento de su estructura teórica, cuyos *"componentes, así como el conjunto de relaciones entre los mismos, varían en función del nivel de efectividad alcanzado en una coyuntura determinada"* (Rose y Miller, 1992, p.187).

Concebida así, su estructura teórica puede describirse como una estrategia compuesta de diversos sistemas de relaciones con el objeto de articular una respuesta a un problema específico. Cada uno de sus sistemas de relación constituyen estrategias de operación particulares de dicha estructura teórica, convergiendo en ella, una serie de relaciones disimiles que sustentan su organicidad. La Psicopedagogía como herramienta teórica forja una grilla de comprensión que alberga elementos dispersos de naturaleza heterogénea, organizándolos mediante condiciones de vinculación, captura y rearticulación –recurre de igual forma a la traducción con el objeto de establecer ámbitos de legibilidad entre cada uno de sus elementos–. En tanto red de relaciones

---

[71] Se sostienen mediante una metáfora reticular.
[72] Alude a condiciones de examinación topológicas.

heterogéneas cristaliza un determinado orden de producción, tal como he mencionado, opera en la dispersión y en la diseminación. Rescatando los planteamientos de Deleuze (1990), la estructura de conocimiento de la Psicopedagogía describe una configuración compuesta por una arquitectura multi-lineal, en ella, sus elementos –se encuentran en constante variación– no resultan de un orden armónico, sino de un conjunto de fracturas, crisis y relaciones no-lineales. Inscribe así, sus objetivos en la producción de lo nuevo. ¿De qué depende el vínculo entre dispositivo y multiplicidad? Como afirmación preliminar, quisiera insistir en la orgánica de la estructura teórica de la Psicopedagogía como un espacio en constante devenir. ¿Qué implica un orden de producción basado en la dispersión y en la diseminación?

La estructura de conocimiento de la Psicopedagogía concebida como un *espacio de diáspora*, otorga herramientas para examinar los movimientos, las formas de relación y la tipología de nexos que emergen a través de la constelación, la plasticidad, la relación y el encuentro de múltiples elementos que dan vida a su campo de producción, tales como, objetos, sujetos, territorios, métodos, influencias, discursos, disciplinas, teorías, conceptos, etc. Cada uno de ellos, en el espacio de diáspora son objetos de rearticulación, se movilizan en diversas direcciones. El espacio de diáspora en tanto metáfora explicativa de las condiciones de producción del conocimiento de la Psicopedagogía, no puede entenderse, sino, a través de dos nociones claves: a) *experiencia migratoria* y b) *diáspora epistémica*. El espacio de diáspora no se compone de un único estilo de desplazamiento, más bien, de él proliferan nuevas diásporas y nuevos desplazamientos de objetos, sujetos, territorios, métodos, influencias, discursos, disciplinas, teorías, conceptos, etc. se definen nuevos cruces de fronteras, visualizando el desnivel que explicita la proliferación de discursos diaspóricos –como es la Psicopedagogía– y la propia noción en términos epistémicos y analíticos.

En este apartado me propongo examinar la potencia que guardan los conceptos de *espacio de diáspora*, *diáspora epistémica* y *experiencia migratoria*, concebidas como herramientas teóricas. Como aspecto preliminar quisiera reflexionar en torno al concepto de diáspora epistémica –concepto que acuñé en 2016, en el texto Gramática de la Educación Inclusiva–, concebida como una estrategia de análisis sobre las diversas modalidades y estilos de relación que pueden ser establecidos entre cada uno los elementos que convergen en el ensamblado de este campo. La diáspora epistémica se opone a los modos rígidos de fabricación del conocimiento, rechaza las cerraduras disciplinares, los atomismos metodológicos, su lógica de sentido sólo se expresa en el movimiento discontinuo, en la captura y entrelazamiento multi-lineal de cada uno de sus elementos. La noción de *frontera* y *frontrías* se encuentran co-implícitas en el concepto de diáspora epistémica. Las primeras, concebidas como límites entre dos o más disciplinas, por ejemplo, demandan de condiciones de traducción y examen topológico. Las segundas, articulan su actividad en la creación

de una zona indeterminada, un espacio completamente nuevo, coherente con lo expuesto por Ocampo (2016) como tercer espacio. En la comprensión epistemológica de la Psicopedagogía, las nociones de fronteras[73] –lo rígido, la fijeza, el dictamen del pasado y de la aplicación. Líneas arbitrarias de división (Brah, 2011)– y fronterías –espacios indeterminados, dispositivos de creación de lo posible, producción de lo nuevo, novedad epistémica– son empleadas en tanto categorías analíticas y metodológicas. En términos deleuzianos, concebir el campo de producción de la Psicopedagogía en términos de espacio de diáspora remite directamente a la noción de desterritorialización. El espacio de diáspora exige una *política de localización multiaxial* de sus recursos constituyentes. Su estructura teórica se convierte en un *sistema de lo múltiple*.

El espacio de diáspora configura una *red analítica* de diversos estilos de movimientos[74], da cuenta de las fuerzas de captura y forclusión, de sus mecanismos de intersección. Se convierte así, en un espacio de confluencia entre cada uno de sus objetos, sujetos, territorios, métodos, influencias, discursos, disciplinas, teorías, conceptos, etc. donde cada uno de ellos, constituye un sistema heterogéneo de lo heterogéneo. Es, ante todo, un espacio configurado por una lógica de lo múltiple. Lo múltiple posibilita la construcción de una estructura teórica abierta en la que cada uno de sus elementos se encuentran en conexión permanente[75] –principio de heterogénesis–. Lo abierto implica lo indeterminado, establece modos singulares de implicación permitiendo analizar los enredos genealógicos que configuran el campo y los modos de vinculación abiertos entre cada una de las singularidades epistémicas que participan de su construcción. En efecto,

> […] Lo indeterminado es el caos. Sí, pero el caos no es lo opuesto de cualquier determinación sino aquella instancia que, en tanto encarna una potencia absoluta de diferenciación, tiende a hacer posible -aunque no necesariamente composible- la existencia de algo tal como un determinado. Remitidos entonces a la cuestión de la determinación, lo central del aporte deleuziano no reside en su supuesta opción por lo indeterminado sino en su reformulación de las condiciones bajo las cuales éste se relaciona con la determinación y lo determinado: lo indeterminado no es lo contrario de lo determinado sino su condición, aquel ámbito lógico u ontológico que hace posible cualquier determinación y que permite a los determinados existir unos junto a otros aun cuando resulten incapaces de componerse (Mengue, 2008, p.13).

[73] Tanto fronteras como fronterías constituyen categorías analíticas y metáforas cruciales en un análisis interdisciplinario. Ambas no pude entenderse sino se remite exhaustivamente a la noción de desterritorialización.

[74] Para tal empresa articula una política de localización en permanente contradicción, en palabras de Brah (2011), refiere a una posicionalidad de dispersión.

[75] Continúa conexión de carácter no-lineal, sólo se cierra para abrir.

El campo de producción de la Psicopedagogía concebido a través del espacio de diáspora en tanto categoría de análisis construye según Brah (2011) un campo *"«habitado» no sólo por aquellos que han migrado y sus descendientes"* (p.212). Su centro epistemológico emerge desde la dispersión, establece diversos sistemas de ramificación, movilidad conexión y encuentro. En ese marco, la Psicopedagogía recurre a la metáfora del viaje para construir su conocimiento, se moviliza por una multitud de disciplinas, campos y discursos, extrayendo lo mejor de cada uno de ellos, con el objeto de fabricar un nuevo saber. La diáspora epistémica concebida como un *dispositivo heurístico*, constituye un sistema interpretativo y analítico, establece modalidades de construcción y comprensión de su saber, configura un método de análisis, una metáfora sobre su orden de producción –basado en la diseminación y el diaspórismo–. Es vinculante a la capacidad creadora y reguladora de su saber. Epistemológicamente, la heurística plantea discusiones relevantes en materia de producción del conocimiento, puede ser concebida según Mandolini (2013) como un método de resolución de problemas. En tal caso, *"la Heurística es la disciplina que prepara a la invención y al descubrimiento, y que acepta todos los argumentos que puedan conducir a realizar los proyectos propuestos"* (Mandolini, 2013, p.66). El espacio de diáspora dedica un análisis significativo no sólo a los movimientos que constituyen la funcionalidad de cada elemento, sino que, como indica Brah (2011), atiende a las condiciones de arribo, asentamiento, salida y transformación. Se caracteriza por el posicionamiento relacional de cada una de sus singularidades epistemológicas, discusivas, metodológicas confluyentes. En efecto,

> […] el *concepto* de diáspora comprende las formas históricamente variables de *relacionalidad* dentro de y entre las formaciones diaspóricas. Contiene las relaciones de poder que diferencian y establecen similitudes entre y a través de cambios en las constelaciones diaspóricas. En otras palabras, el concepto de diáspora *se centra en las configuraciones de poder que diferencian las diásporas de forma interna así como las sitúan en relación a las demás* (Brah, 2011, p.214).

El espacio de diáspora es constitutivo del pensamiento relacional, de la constelación intelectual, del encuentro, del pensamiento del movimiento, de la entropía epistemológica y de la plasticidad (Ocampo, 2017). En tanto *"objeto de análisis y herramienta de deconstrucción; esto es, como medio de investigar las condiciones de su formación, su implicación en la inscripción de jerarquías y su poder para movilizar colectivos"* (Brah, 2011, p.216). En el espacio de diáspora en tanto unidad relacional de producción epistemológica, ninguno de sus elementos convergentes se encuentran aislados unos de otros, atiende críticamente a la cuestión de la posición de cada elemento y a sus marcadores de descentramiento, fijación, etc. El campo epistemológico de la Psicopedagogía constituye una red analítica de carácter reticular de multi-localización. Su espacio de producción se convierte en un

espacio de reconciliación, encuentro y constelación de diversas unidades y herramientas metodológicas y analíticas.

Si la *desterritorialización* es una categoría analítica clave en el examen de la diáspora epistémica de la Psicopedagogía, posibilita la conexión y el ensamblaje de unidades heterogéneas, la descripción de sus estrategias de desplazamiento y desubicación de cada uno de sus objetos, sujetos, territorios, métodos, influencias, discursos, disciplinas, teorías, conceptos, etc. Cada uno de ellos, son examinados multiaxialmente. *"El concepto de «territorio», así como sus significados y significaciones, es un espacio cuestionado por las posicionalidades de diáspora y de frontera, donde las cuestiones de territorialización, desterritorialización o reterritorialización son parte de luchas políticas"* (Brah, 2011, p.236).

El doble problema que explicita el estudio teórico de la Psicopedagogía consiste en la transformación de su objeto y de sus métodos de aproximación e investigación de sus fenómenos. Reafirma una aproximación metodológica caracterizada por un cuestionamiento ideológico de los métodos utilizados en la investigación educativa. Esto exige la necesidad de generar condiciones de entendimiento analítico y metodológico coherentes con su base epistemológica: interdisciplinar. El campo de la Psicopedagogía como desafío enfrenta la necesidad de rectificar su déficit metodológico, traducido como la incapacidad para desarrollar una estrategia de investigación empírica conectada a un fenómeno social específico. Frente a la no-identificación de problemas de orden teórico y metodológico que afectan a su campo de producción, su funcionamiento deviene en un conjunto de prácticas articulatorias dando paso al entrecruzamiento de herramientas metodológicas de diversa naturaleza. Parafraseando a Howarth (2005), el campo o terreno de investigación y producción del conocimiento de la Psicopedagogía, cristaliza un espacio relacional de carácter inestable[76], dinámico y en permanente movimiento[77].

Tal como he insistido a lo largo de este capítulo, el problema de *aplicación* también denominado aplicacionismo epistemológico y la *articulación* constituyen temas claves en el develamiento de los errores que sustentan la configuración de la estructura metodológica de la Psicopedagogía. La estrategia de *aplicación* según Saur (2008), es propia de las Ciencias Naturales. La aplicación o el aplicacionismo epistemológico –modalidad más recurrente de trabajo– se convierten en estrategias para la legitimación de la dominación intelectual y la regeneración permanente de modalidades opresivas a través de la investigación. Con el objeto de superar éstas tensiones, debe aclararse la noción de aplicación en la construcción epistemológica de la Psicopedagogía. La aplicación puede ser interpretada en términos de un

---

[76] No asume un sentido de debilidad y negatividad-ausencia de algo-, sino más bien, como un sistema de desestabilización que da paso a un mecanismo de apertura en un continuun.
[77] Cada una de las características enunciadas, se albergan en el principio explicativo de heterogénesis que sostiene su praxis teórica y metodológica.

corpus de herramientas de diversa naturaleza que van confluyendo en un mismo fenómeno con el objeto de comprenderlo, convirtiéndose así, en un modelo de intervención epistemológica. No interesa en este campo la sobre-determinación conceptual que estructura la teoría, sino más bien, develar un método capaz de superar la problemática de la teoría general –concebida como marco comprehensivo- y la naturaleza de los problemas específicos que se propone abordar. Su objetivo consiste en consolidar un *"dispositivo conceptual que posee un grado elevado de cohesión, de sofisticación y un enorme potencial explicativo"* (Saur, 2008, p.7).

El repertorio metodológico de la Psicopedagogía da cuenta de un sistema de articulación minuciosa de aportes procedentes de diversos campos –dimensión *interdisciplinar*–, opera sometiendo sus conceptos a condiciones de reproducción. El problema se reduce a lo siguiente: se aplican formatos teóricos y metodológicos que, a pesar de encontrarse vinculados en alguna arista al fenómeno, tienden a la reproducción o al atrapamiento de sus fenómenos en marcos epistemológicos externos. Un psicoanálisis epistemológico, ha de crear preguntas críticas que permitan superar este tipo de apropiación reduccionista y parasitaria. Sobre este particular, Sousa (2009) plantea que, la organización de una teoría mediante un *bricoleur* deviene en una praxis parasitaria, puesto que, atrapa el fenómeno en lentes que no corresponden al objeto. La aplicación de cada una de las teorías y herramientas metodológicas que confluyen en el campo psicopedagógico, operan mediante un sistema de variación y articulación diferencial, se convierten en mecanismos de hibridación singular.

En este campo, los elementos confluyentes se repiten y son alterados, re-articulando sus fuerzas analíticas. Un aspecto significativo posible de documentar a través de la condición epistemológica abierta, consiste en visibilizar cómo un determinado enunciado puede ser lo mismo y lo otro. Es tarea de la Psicopedagogía encontrar la especificidad de la naturaleza de su conocimiento. La formación de su campo coincide con la configuración de la polifonía, es decir, diversas voces se refieren o abordan un mismo tema. En mi trabajo intelectual, lo que interesa es develar los sistemas de modificación y la extracción de los aportes más significativos con el objeto de fabricar un nuevo encuadre metodológico, mediante el sistema de *traducción científica*[78].

Los conceptos se convierten en herramientas intersubjetivas que contribuyen a crear condiciones de entendimiento, éstos son concebidos como una caja de herramientas, poseen la capacidad de iluminar al investigador en la comprensión del objeto. En tal caso, la investigación no consiste en repetir lo mismo, sino poner los conceptos al servicio de una creación metodológica. Tal como indica Saur (2008) *"el ir y venir entre lo mismo y lo otro, entre lo ya dicho y lo singular de un enunciado, esta apropiación inevitablemente producirá siempre algo del orden del*

[78] Condición de producción de lo psicopedagógico.

acontecimiento" (p.9). Estas ideas son centrales en la comprensión de los procesos de construcción del conocimiento, oscilan a partir de la integración multiaxial de lo nuevo y lo viejo, como consecuencia del tejido epistemológico que va modelando.

Interesa deslindar los elementos que determinan la autenticidad del fenómeno, con el objeto de evitar la repetición reproductora y homogénea del saber. A través de la traducción es posible observar si se procede a lo reiterativo, a la reproducción o lo burocrático. A mi parecer, hasta cierto punto, la aplicación es restrictiva, puesto que, tiende al atrapamiento del saber, sobre-impone modelos teóricos, en su sentido positivo, puede contribuir a establecer modalidades de conocimientos difusos, irregulares e incomprensibles a los ojos de cualquier persona, pero, ¿qué se sucede cuando el orden de producción del campo presenta esta lógica? La condición interdisciplinaria del objeto de la Psicopedagogía, enfrenta la tarea de hacer visible un objeto incomprensible y rarificado, así como, sus reglas de funcionamiento.

Al imponer la aplicación se enfatiza en un *telos* de repetición, cuya fidelidad está asociada a la reproducción, se convierte en una estrategia de oposición a la creación y a la novedad, impone el teoricismo, como principal herramienta de desviación de la realidad. *"Esto habitualmente produce una lógica reproductiva que no contribuye a la reconfiguración, actualización e innovación teórica"* (Saur, 2008, p.11). *"Aplicar la teoría se opone a esta finalidad, promoviendo la imposición sobre la realidad de una matriz que ya está probada en otro sitio, diluyendo fuertemente la singularidad de los procesos investigados e imprimiéndole rigidez al aparato teórico, priorizando lo programado y los procesos de cálculo tributarios de las reglas"* (Saur, 2008, p.13).

Retomando la pregunta por el método, me parece plausible insistir en la superación de herramientas externas a él. Adopta la forma de un método contingente. La exploración del método de la Psicopedagogía –sin tener claridad en torno a su estructura teórica–, es posible describirlo en términos de un relacionismo arbitrario devenido en una praxis y una política de todo vale. La comprensión metodológica en Psicopedagogía exige un análisis contexto-dependiente. La pregunta, entonces es, ¿qué pasa con la transformación de las disciplinas que confluyen en este campo de producción? La Psicopedagogía al expresar a una praxis analítica y metodológica abierta, propiedad del dinamismo, la multiplicidad infinita y el movimiento permanente –heterogénesis y exterioridad–, se convierte así, en un *dispositivo estratégico abierto* (Derrida, 1997). Desde la perspectiva derridaniana, el *dispositivo estratégico abierto* se convierte en un sistema no-cerrado respecto de reglas de funcionamiento. Permite vincular cosas que no estaban relacionadas entre sí, opera en términos de un mecanismo de *desedimentación* y *desestabilización.*

La *estructura metodológica* de la Psicopedagogía inaugura su actividad reflexionando acerca de cuáles son los métodos que permiten

aproximarse o estudiar su quehacer. La insistencia por el método demuestra un conjunto de aproximaciones complejas y problemáticas, específicamente, a su formación en un marco interdisciplinar. Si los métodos para Cifuentes (2002) son constituidos a partir de un conjunto de estrategias, procedimientos y técnicas, definen una lógica de sentido. Un dispositivo de enmarcamiento interdisciplinar plantea una redefinición de la Psicopedagogía y, en particular, de los Estudios sobre Psicopedagogía al interior de la academia tradicional. Incide en las estructuras de funcionamiento de las universidades, departamentos y centros de investigación –incluso aquellos que no dependan de una universidad como tal–, en sus formas de plantear la investigación y la producción de saberes, conceptos y herramientas de investigación. Un enfoque metodológico en Psicopedagogía introduce a los investigadores –a su formación y a sus prácticas– en nuevos métodos y debates que, en ocasiones, chocan con las estructuras institucionales de formación. Por todo ello, es necesario privilegiar la incorporación de nuevos enfoques metodológicos.

Investigar lo psicopedagógico supone la creación de nuevos significados en torno al acto educativo y su relación con lo social, lo político, lo cultural, etc. consiste en explorar con otros sentidos. Atiende a la deconstrucción de sus marcos de valores e ideologías que son sostenidas en ellas. Una metodología interdisciplinaria permite reconocer cómo ciertas categorías, contenidos, ideologías o valores que explicitan un marcado carácter transformador, continúan reproduciendo un conjunto de ideas esencializadoras, reduccionistas y equívocas. Al inscribir el quehacer metodológico por fuera de los márgenes formalmente establecidos, es posible poner en evidencia dichos sistemas de contradicciones.

Como tal, este enfoque puede describirse en términos de *palabra maleta* o *pegamento conceptual*. Explica un nuevo lenguaje epistemológico, una nueva forma de hacer y de pensar los problemas más trascendentales de la cognición humana. Surge del encuentro e intersección de sus campos confluyentes, a esto he denominado trabajo analítico y metodológico en las intersecciones de las disciplinas, concebido como una realidad indeterminada *entre* y *más allá* de sus disciplinas convergentes. Permite observar puntos de intersección o abordaje de fenómenos, así como, identificar instancias en las que diversas disciplinas, métodos, objetos, influencias y discursos, por ejemplo, se aproximan o abordan un determinado fenómeno.

¿DISCIPLINA, INTERDISCIPLINA O QUÉ?

Encontramos en nuestro continente, programas de pregrado, post-títulos, especializaciones y/o diplomados e incluso magísteres en Psicopedagogía. Sin embargo, son escasos los departamentos que

adoptan esta denominación[79] en las estructuras académicas institucionales. En el contexto iberoamericano, particularmente, en España, existieron algunos programas de doctorado en Psicopedagogía o en Intervención Psicopedagógica, este último, celebrado por la Escuela Internacional de Postgrado de la Universidad de Granada. A pesar del trayecto intelectual y formativo que expresa el campo psicopedagógico, la interrogante por su base epistemológica, sigue siendo una de sus interrogantes más polémicas. Si la Psicopedagogía es una *disciplina del aprendizaje*, entonces, ¿en qué sección del sintagma se ubica su objeto? La interrogante sobre el objeto es la que me interesa resaltar en este capítulo. Como afirmación preliminar, sostendré que, su objeto genealógicamente emerge de la sección referida a lo *psico*. La configuración de su fenómeno, reside eminentemente en el campo de la Psicología, movilizándose multiaxialmente, por sus diversas corrientes, escuelas, dominios y prácticas intelectuales y metodológicas especializadas. El corpus de ideas, saberes y contenidos que participan en la configuración de su objeto, provienen de la centralidad epistemológica proporcionada por la Psicología. A pesar de experimentar un marcado carácter intersticial, ésta, desempeña un papel crucial en el funcionamiento del campo. Su relación con la Pedagogía y la Educación, se establece mediante condiciones extensivas a través de la Psicología del Aprendizaje. Vamos a hacer un pequeño ejercicio. A partir del concepto en discusión, realizaremos una lluvia de ideas, acerca de todas las cosas con las que se encuentra vinculada la Psicopedagogía. Posteriormente, elegiremos seis de las ideas más relevantes, justificaremos por qué optamos por cada una de ellas. Finalmente, responderemos a la pregunta: ¿éstas ideas son propiedad de qué dominio de conocimiento?, ¿es posible significarlas como una práctica especializada?, ¿cuáles son algunas premisas que ayudan a comprender la ubicuidad de su objeto en lo psicológico y en lo pedagógico?, ¿en relación a qué construye su objeto de estudio? La Psicopedagogía va surgiendo del entrecruzamiento de los límites promiscuos de las Ciencias Humanas, las Ciencias Sociales y las Ciencias de la Educación, entre otras. Hasta aquí, ¿cuál es la relación con el aprendizaje?

Si la Psicopedagogía estudia el aprendizaje humano –en diversos contextos y a lo largo del ciclo vital–, entonces, cuál es su relación y práctica de diferenciación con la Pedagogía. Aquí nos enfrentamos a un objeto clave de ésta última, su construcción reafirma vínculos que no son exclusivos de la Pedagogía, sino de la educación, práctica que desborda las errancias interpretativas que lo inscriben en la escolarización. Sus conocimientos nucleares y ordenadores provienen desde la Psicología y algunos de subcampos o especializaciones, tales como, la Psicología del Aprendizaje, el Psicoanálisis, etc. Alicia Fernández, voz autorizada y de reconocida trayectoria a nivel mundial, reclama la necesidad de disponer de un conocimiento singular sobre las

---

[79] Véase los casos articulados por diversas Instituciones de Educación Superior de la República de Argentina.

teorías psicopedagógicas, me pregunto: ¿cuáles son estas teorías? Es posible hablar de teorías, si no hay una consolidada, más que un conjunto de influencias que operan por aplicacionismo y extensionismo epistémico.

No existe teoría psicopedagógica consolidada, más bien, un concepto viajero, una categoría de intermediación y un conjunto de ideas diaspóricas. Si nos detenemos a pensar, ésta operaría en términos de un objeto de importación. ¿Es sólo el aprendizaje, el síntoma de emergencia y articulación de la Psicopedagogía? La verdad es que no. Este es, además, un campo modelizado por una serie de esencialismos. Es necesario recurrir a condiciones de traducción. Si ésta trata el aprendizaje, que también es objeto de estudio de la Pedagogía, pero no es de exclusividad de ésta, porque no se llamó Psicoeducación. Hasta aquí observo, la formación de un campo teórico-metodológico eminentemente psicológico, que desborda sus límites y fronteras: *enfatiza en el desarrollo cognitivo*[80]. Todo ello, es un efecto de incomprensión producto de la crisis de interpretación y estructuración que afecta a su estructura de conocimiento. Al afirmar que, el objeto de estudio psicopedagógico es el *sujeto de aprendizaje* –objeto que no es de exclusividad ni de la Pedagogía, ni de la Psicología, ni de la propia Psicopedagogía–, la afirmación se convierte en propiedad de la Pedagogía. Lo interesante es aquello que se pone en juego en la unión de ambas palabras –hay elementos que actúan de nexos y estrategias de rearticulaciones–. Me parece acertado y altamente fértil indagar en dicha intersección.

Concebir el objeto teórico de la Psicopedagogía en tanto *zona de contacto*, describe una fuerza de intermediación que no sólo emerge por vía de la interface entre Psicología y Pedagogía. Su objeto se construye en las intersecciones de las disciplinas. Por tanto, sus ámbitos de constructividad, son el resultado de complejos sistemas de intermediación e importaciones disciplinarias, objetuales, metodológicas, conceptuales y teóricas. Desde mi posición teórica, observo que el campo psicopedagógico configura un particular sistema de disposición de disciplinas, es un terreno disputado por una heterogeneidad de singularidades epistemológicas. Afirmar que la Psicopedagogía es *mitad Pedagogía* y *mitad Psicología*, o bien, que no tiene nada de Psicología, es francamente, repetir su fallo. La interrogante entonces es: ¿puede la Psicopedagogía ser delimitada en los marcos de una disciplina en particular? La respuesta es no, ya que atraviesa una amplia gama de saberes, métodos, objetos, disciplinas, territorios, sujetos, influencias, teorías, etc. Epistemológicamente, valdría la pena preguntarse, qué es lo que hace el campo psicopedagógico con cada una de estas singularidades. Al concebir un campo fundamentalmente, configurado a través de una variedad de recursos epistemológicos, sus configuraciones han de puntualizar

[80] Específicamente, se inscribe en la propuesta desarrollada célebremente por Reuven Feuerstein.

acerca de lo que hace con dichos aportes. Este particular, refiere a sus condiciones de producción y/o fabricación del conocimiento.

¿Es la Psicopedagogía una disciplina? Esta interrogante se torna sugestiva. En cierta medida, las determinaciones del campo han sido incapaces de asumir una posición concreta respecto de su base epistemológica. Para dar respuesta a esta pregunta, que a ojos de alguien que no preste valor a la construcción teórica –como es de común acuerdo al interior del quehacer educativo, producto de su creciente *pragmatización* en tanto efecto de regulación del capitalismo hegemónico–, la comprensión de su base epistemológica determina sus configuraciones metodológicas, repercutiendo sustantivamente, en la formación de sus profesionales. Lo cierto es que, se descuida significativamente, la pregunta por el método, es decir, ¿cómo lo hago?, sustituyéndose por un entrecruzamiento de recursos y herramientas metodológicas. Acción característica de las prácticas investigativas al interior de la Ciencia Educativa. Desde otra angulosidad, es posible afirmar que, coexisten prácticas de aplicacionismo epistemológico, extensionismo y articulacionismo, contribuyen en términos psicoanalíticos a atrapar el saber en marcos epistemológicos anquilosados y fijos al dictamen del pasado. El campo teórico y epistemológico de la Psicopedagogía, mayoritariamente, es un campo ensamblado por singulares prácticas de aplicacionismo epistemológico, devenidas en construcciones arbitrarias y estériles en tanto producción del saber.

Retomando la interrogante, es posible afirmar que, su objeto no puede ser delimitado en la interioridad de los paradigmas tradicionales de sus disciplinas fundantes. Su configuración epistemológica desafía los marcos interpretativos establecidos por la Psicología y su multiplicidad de campos específicos. Afirmo que su objeto no puede ser delimitado en la visión clásica de sus disciplinas fundantes. En tanto territorio analítico y metodológico, no es de exclusividad de la región de la Psicología, ni de la Pedagogía, ni de la Psiquiatría, ni del Psicoanálisis, ni de la Educación Especial, ni del Trabajo Social, ni de la Educación Social, etc. Por el contrario, si esta comprensión ha ganado territorio se debe básicamente a la incapacidad del campo y de sus investigadores para abordar sus fenómenos. Su principal fracaso cognitivo –en adelante, errores persistentes en la construcción del conocimiento psicopedagógico– consiste en la determinación de condiciones de aproximación a su objeto. Por ello, considerar la Psicopedagogía como Psicología o Pedagogía, sería condenarla a repetir el mismo fallo[81]. Situación similar enfrentan aquellos sistemas de razonamientos que conciben su quehacer analítico y práctico en tanto sistemas de continuidad de una amplia multiplicidad de prácticas psicológicas. No es posible negar la herencia y transferencia de recursos proporcionados por la Psicología y sus campos específicos en la configuración de su dominio. Lo cierto es que, su ensamblaje deviene en

[81] Diferente es que puedan constituir terrenos de aplicación y trabajo.

un conjunto de prácticas ininteligibles, básicamente, producto de la elasticidad del campo y la recurrente aceptación de *políticas de todo vale*.

¿La Psicopedagogía es capaz de forjar un objeto de conocimiento propio? La respuesta es sí. Para ello, recurre a sólidas condiciones de traducción y (des)articulación y (re)articulación de sus principales unidades teóricas y metodológicas. ¿Qué es lo que funda la especificidad del dominio del objeto de la Psicopedagogía? Sin duda, la ausencia de claridad acerca de la naturaleza de dicho dominio sigue siendo el punto más álgido de su construcción y comprensión epistemológica. En estricto rigor, la Psicopedagogía enfrenta el desafío de fabricar su propio objeto, articulando cuestiones específicas a nivel lexical, epistemológico, analítico y metodológico. Sin duda, las reflexiones programáticas tradicionalmente empleadas, en parte, han sido responsables mayoritariamente, por los fracasos de aproximación a su objeto. Leído su objeto de un modo erróneo y superficial, describe su naturaleza a partir de la unión entre Psicología y Pedagogía. No obstante, observo en tal estrategia decisional, que su objeto teórico se inscribe en profundos y complejos enredos genealógicos derivados de la Psicología, resultando dudosa sus condiciones de posibilidad que inscriben su actuación en la Pedagogía. De modo que, objeto teórico y empírico se encuentran distorsionados. Hasta aquí, es posible sostener que, el sintagma *'Psicopedagogía'* opera en términos de un esencialismo epistémico, analítico y metodológico, insistiendo en la constitución del campo en lo pedagógico y lo psicológico, por encima de otras modalidades de territorialización.

El pensamiento epistemológico de la Psicopedagogía es el pensamiento de la relación, del encuentro, del movimiento y la constelación de diversas singularidades epistemológicas. ¿Cuáles son los objetos, los métodos, las teorías, los conceptos, los influencias y los sujetos por los que se moviliza? La construcción de su saber apela a la ruptura de los límites de las disciplinas, entiende que *"el cierre disciplinar significó el enclaustramiento de la inteligibilidad de la realidad investigada y ese acotamiento fue responsable de la reducción de la realidad a las realidades hegemónicas o canónicas"* (Sousa, 2009, p.143).

Concebir su objeto en términos de *'zona de contacto'* (Pratt, 1992) refiere al encuentro, al movimiento, a la constelación, a la interacción y al choque de elementos de diversa naturaleza, configurando una red reticular integrada por fuerzas y pliegues de diversa intensidad. *"Las zonas de contacto son espacios de fronteras, tierra de nadie donde las periferias márgenes de los saberes y de las prácticas son, en general, las primeras en emerger. Sólo la profundización del trabajo de traducción permite ir trayendo para la zona de contacto los aspectos que cada saber o cada práctica consideran más centrales o relevantes"* (Sousa, 2009, p.145).

Su espacio de interacción organizado a partir de la confluencia entre la Psicología y la Pedagogía, constituye un espacio tierra de nadie, configurado por enredos genealógicos de diversa naturaleza. Si el objeto es lo primero, entonces cabría señalar que éste se encuentra perturbado. El significante de *'perturbación'* al que adscribo, comprende un cierto ámbito de inestabilidad y alteración de sus fuerzas analíticas. La perturbación es un concepto sólidamente desarrollado por la Física y el Psicoanálisis. En esta oportunidad, comparto algunas de sus lógicas de constitución analítica para explorar los problemas que afectan al desarrollo del dominio psicopedagógico. El objeto es clave en la comprensión de lo psicopedagógico, todo campo de estudio configura su actividad a partir de la especificidad de su dominio –aquí emerge su primera dificultad–. La comprensión de su especificidad, discutirá sus posibilidades disciplinares o interdisciplinares[82]. No observo fértil incorporar otros prefijos[83], pues, de acuerdo a las lógicas de operación de este campo, tal propósito contribuiría a distorsionar aún más su base epistemológica. La reflexión sobre el objeto de la Psicopedagogía obliga a analizar el estatus del campo al interior del pensamiento y la organización académica.

Recuperando los aportes de Bal (2004), sería oportuno interrogarse *"si el dominio de su objeto consiste en el conjunto de materiales consensuadamente categorizados, alrededor de los cuales han cristalizado ciertas hipótesis o aproximaciones, estaríamos tratando con una disciplina"* (p. 3). Lo cierto es que, existe una construcción objetual provisional. Frecuentemente, el error consiste en agrupar en torno a la temática –ambigua de la Psicopedagogía–, disciplinas que posibilitan su comprensión. En cierta medida, esta estrategia se torna infértil, corre el riesgo de atrapar la producción del fenómeno en sus marcos heredados. Si la comprensión epistemológica de la Psicopedagogía constituye un campo disputado por una multiplicidad de disciplinas, conceptos, influencias y herramientas metodológicas, cada una de ellas, puede explicitar una forma diferente de abordaje del fenómeno. ¿Qué objetos confluyen en su entramado epistemológico?, ¿bajo qué condiciones este campo llega a ocupar una disposición específica de disciplinas? La interdisciplinariedad consiste en crear un nuevo objeto de estudio. Sin duda, es este el punto más álgido que la intelectualidad en Psicopedagogía ha sido incapaz de resolver. Razón por la cual, afirmaré que, su objeto se construye mediante un ensamblaje integrado por conjunto *heterogéneo de posicionalidades*.

Una estrategia recurrentemente empleada consiste en identificar disciplinas o campos del conocimiento que posiblemente se encuentran vinculados al quehacer psicopedagógico, en su mayoría, surgen por vía

[82] Esta discusión, puede ser zanjada, a partir de la determinación de las condiciones específicas de su objeto. Hasta aquí, me atrevería a afirmar que, ésta expresa una condición interdisciplinaria. Es necesario discutir sus mecanismos de enmarcamiento, límites regionales y actividades coherentes con la autenticidad de su fenómeno.
[83] Refiero a las extrañas e imprecisas conceptualizaciones de inter, multi, pluri, post y anti-disciplinas, que coexisten y circulan en la literatura especializada.

del saber psicológico. Dicha enumeración no es del todo suficiente. No logra describir y abordar la complejidad y heterotopicalidad de tensiones que participan en el estudio de su objeto. Tal estrategia constituye una práctica común en la organización de campos denominados como inter, trans y multi-disciplinares. ¿En qué reside su especificidad? Como aspecto preliminar sostendré la coexistencia de una perspectiva teorética débilmente fundamentada, cuyo sistema de novedad, sólo alcanza un estatus de falsa política de deconstrucción, es decir, reproduce implícitamente aquello que critica y dice superar. No hay novedad en los planteamientos que sustentan su análisis. Si el campo de estudio Psicopedagógico se expresa como un terreno fundamentalmente disputado por una amplia heterogeneidad de recursos y singularidades epistemológicas, entonces, siguiendo a Hooper-Greenhill (2000), será fértil disponer y *"crear el campo de estudio específico para cada disciplina que participa en el análisis. Su intención no es hacer que las disciplinas sobre las que trabaja constituyan un listado disciplinar global, sino más bien resaltar que el objeto de estudio requiere de su análisis dentro del conjunto de todas estas disciplinas"* (Bal, 2004, p.3).

¿Cómo se hace esto? Cada disciplina, influencia, método y teoría particularmente, contribuye con herramientas, conceptos y disposiciones analíticas, las que efectúan una transferencia directa de recursos metodológicos que progresivamente van configurando su estructura teórica –previas condiciones de rearticulación–. La formación del campo psicopedagógico opera mediante un particular sistema de concatenación no-lineal. En este punto, coincide con los ámbitos de formación de la estructura de conocimiento de la Educación Inclusiva, a través de los principios de exterioridad y heterogénesis (Ocampo, 2018). Es importante insistir que, la Psicopedagogía no constituye un espacio dedicado a una colección de objetos, más bien, su operación consiste en la articulación de un cruce caracterizado por la dislocación y la rearticulación entre cada uno de sus elementos. No se trata de sobre-generalizar su objeto, sino de atender a su especificidad y singularidad.

La *naturaleza* de la Psicopedagogía es eminentemente cognitiva. ¿Cognitiva respecto de qué? Hasta ahora, las prácticas de investigación en este campo no efectúan estudios aplicados y experimentales sobre cognición humana y aprendizaje, más bien, desarrollan un estudio superficial de carácter descriptivo –en algunos casos profundo– sobre sus desviaciones, obstrucciones y dificultades a lo largo del ciclo vital, con énfasis en la escolarización durante sus primeras etapas. Los conceptos de *cognición* y *aprendizaje* expresan un status intersticial y fronterizo. Si el objeto de la Psicopedagogía es concebido en tanto forma intersticial, fronteriza, zona de contacto y malla de conexión reticular, queda integrada por una multiplicidad de posicionalidades. Su configuración remite a complejas formas de traducción, entrelazamiento discontinuo, condiciones de desarticulación y rearticulación de sus elementos. ¿Cómo se examinan sus elementos implicados en la formación de un nuevo objeto?, ¿de qué manera la dicha creación tiene

lugar en la propia Psicopedagogía?, ¿qué es lo que realmente constituye su objeto?, ¿cómo se distingue este objeto de otras disciplinas? Al constituir su *objeto complejo*, deviene en un espacio en el que las categorías de sus marcos disciplinarios entran en conflicto. No es posible sostener la comprensión de su objeto a través de sus categorías tradicionales.

El estudio de la Psicopedagogía como *tendencia epistemología ligera*, ha delimitado su base en sintonía con una dimensión disciplinar, lo que en cierta media, constituye un equívoco de interpretación y de aproximación a su objeto. En parte, porque su objeto surge por vía de la confluencia de variadas disciplinas, su articulación no opera en el cierre disciplinar al más puro estilo de la razón disciplinaria establecida por los marcos epistemológicos tradicionales de occidente. Al configurar un objeto de carácter intersticial, devela sutilmente, la cristalización de una especialidad epistémico-metodológica que trasciende los marcos disciplinares heredados, los que no circunscriben exclusivamente a la unión, intersección y relación de intercambio entre la Pedagogía y la Psicología; muchos más campos se encuentran implicados en su estructuración. Genealógicamente, la construcción de su objeto, surge de la *movilización de la frontera*, es decir, consagra un terreno analítico de lógicas de funcionamiento completamente diferentes a sus campos de estructuración. La persistencia de ubicar e inscribir su objeto en la razón disciplinaria constituye su principal fracaso cognitivo, así como también lo es, la efectuación de un mecanismo de continuidad de la práctica psicológica como principal ley de organización de su terreno profesional. El objeto psicopedagógico al constituir(se) (en)una formación intersticial forja un nuevo saber, establece nuevas lógicas de funcionamiento, sistemas de razonamiento y formas metodológicas que intentan salir de los marcos epistemológicos tradicionales. Pero, ¿por qué razón sigue atrapada en ellos? Uno de sus problemas metodológicos refiere a debilidades de comprensión de su estructura teórica, la que al ser examinada en función de una relación objetual de carácter intersticial, forja una estructura de carácter abierta, basada en el principio de rearticulación y discontinuidad. Su formación opera bajo la lógica entrelazamiento, giro y dislocación de diversas clases de singularidades epistémico-metodológicas. La estructuración de su saber emerge a través del principio de exterioridad y heterogénesis. En este campo, su variedad de disciplinas son reorganizadas.

La *crítica a la razón disciplinaria* según Mowitt (1992), se propone consagrar un singular estilo de alteración de las prácticas científicas, se opone particularmente, a la reducción formalista empleada por la Psicopedagogía obstruyendo su campo de rearticulaciones. Siguiendo a Barthes (1987) todos los cambios se producen a nivel del objeto de conocimiento[84], en él, se ponen en juego las transformaciones conceptuales, la producción de significantes, sus conceptos, sus rutas

[84] Se devela mediante sistemas de distinciones analíticas singulares, recogidas mediantes estrategias de intermediación entre lo teórico y lo empírico. El carácter ambivalente afecta al objeto y al efecto de reconocimiento del conjunto de objetos que en él tiene lugar.

metodológicas, etc. ¿Qué es lo que ancla la emergencia del *campo* y del *saber* psicopedagógico a un contexto exclusivamente disciplinario?, ¿cuáles son los cambios que inciden en la configuración de las propiedades y los límites que comprenden el dominio de la Psicopedagogía? El valor heurístico de la metáfora *'crítica a la razón disciplinaria'*, asume que la Psicopedagogía basa su estado en un objeto que no puede ser delimitado dentro de los paradigmas de ninguna disciplina en particular. Lo pertinente es afirmar que, la Psicopedagogía configura un *objeto eminentemente interdisciplinario*, forjando un contrato epistemológico de actuación, que repercute significativamente, en su realidad y práctica profesional. El campo epistemológico de la Psicopedagogía, no puede ser delimitado en términos disciplinares, puesto que, opera en el movimiento, en el encuentro, en la constelación y en la plasticidad. Un estatus disciplinario equivaldría a una constatación de carácter estática.

El surgimiento de la Psicopedagogía depende de una confluencia específica de disciplinas, observo con mayor fertilidad, enfocarnos en el tipo de confluencia, por sobre la simple especificación del conjunto de disciplinas que configuran dicha coyuntura. ¿Qué tipo de etiología participa de esta confluencia? A pesar que la Psicopedagogía se asocia en buena medida con el dominio de lo psicológico, específicamente, con el objeto específico referido a la cognición humana, su especificidad epistemológica, devela un complejo entramado interdisciplinario. La noción de objeto psicopedagógico debido a su naturaleza intersticial, llega a la conciencia cuando su dominio se revela fundamentalmente interdisciplinario en sus actividades centrales. En ella, el descubrimiento de las disciplinas y sus objetos acontecen de forma simultánea, cuya lógica de operación trasciende el mero acto de solidaridad entre ellas. Más bien, construye su conocimiento a través de un doble desplazamiento, cuyo centro de articulación tiene lugar *'entre'* y *'a través'* las disciplinas que participan de su configuración, sin negar la base institucional de cada una de éstas. Esto es lo que exige, condiciones de traducción y análisis topológico, con el propósito de encontrar la autenticidad de su saber. La configuración epistemológica en Psicopedagogía emerge en la interioridad de una confluencia de disciplinas –disposición específica de disciplinas– que permiten cuestionar sus relaciones sincrónicas y sus soportes socio-históricos. La Psicopedagogía se constituye como una figura de convergencia interdisciplinaria. La comprensión estructural de la sociogénesis del campo, lo compromete con una crítica a las condiciones habilitantes de las disciplinas implicadas en su configuración. Uno de los puntos críticos desprendidos de su débil comprensión epistemológica, consiste en provocar un cambio en las formas que pensamos el aprendizaje, sus potencialidades y dificultades, ya sea, en contextos formales y no-formales de educación, así como, a lo largo del ciclo vital. Nos obliga a repensar lo que debe ser la Psicopedagogía, en caso de no existir condiciones que apoyen la ocurrencia de tal cambio. Se desprende así, un desafío teórico y práctico, referido a los medios de rescritura de su

carácter irreductiblemente interdisciplinario. Una de sus tareas críticas consistirá en la indagación de los sistemas de rearticulación de cada uno de los elementos que entran en contacto a partir de la configuración y emergencia de la disposición específica de disciplinas que en ella tienen lugar. La Psicopedagogía forma un dominio de objetos. Ciertamente, el objeto no necesariamente es real, actúa, en cierta media, en términos de una ficción regulativa. Su propósito consiste en orientar la investigación dentro de un campo singular.

La Psicopedagogía nace en términos intelectuales como consecuencia de un reflejo intelectual propiciado por un momento conflictivo e inestable de la escolarización –específicamente, en el mundo europeo–. Genealógicamente, devela una aparición de carácter precipitada que responde a la crisis de los marcos disciplinarios, no bien abordada, se articuló a través de acciones de ininteligibilidad en las estructuras académicas, en las políticas públicas y en los procesos de escolarización, etc. extendiéndose hasta el día de hoy. Tales efectos, son consecuencias de un débil nivel de existencia institucional[85], adoptado la forma de una crisis en el sistema o red de disciplinas. Una de las razones por las que la recepción disciplinaria de la teoría psicopedagógica ha sido tan volátil, se debe en parte, a sus ámbitos de problematización. Partiendo del supuesto que, el campo psicopedagógico[86] no ha sido adecuadamente teorizado, ¿qué puede significar esto?, ¿puede la teoría psicopedagógica estar terminada?, ¿qué distanciamientos teóricos exige su construcción? Lo cierto es que, el campo psicopedagógico se encuentra en permanente movimiento y construcción.

La imposición de la razón disciplinaria y su cierre metodológico a ella, sustenta la construcción de su saber en una extraña estrategia de articulación de diversos recursos epistémicos y metodológicos, limitados exclusivamente, a la integración e intercambio proporcionado por sus campos fundacionales, dando paso a la colección de objetos de diversa naturaleza. Para ello, requiere condiciones de examinación topológica y traducción, con el propósito de tornar legibles cada uno de sus aportes, en función del redescubrimiento de su estructura de conocimiento. Otras de las debilidades analíticas se encuentran en relación con las formas de articulación de cada uno de sus elementos. Sin duda, este constituye uno de sus puntos ciegos, puesto que, al presentar una estructura de conocimiento abierta, puede funcionar de diversas formas, albergando una amplia gama de aportes heterogéneos. No opera en la articulación armónica y pasiva de cada uno de sus recursos constructivos. Las condiciones de producción de su saber, operan en función de la *'desarticulación'* y la *'rearticulación'* permanente de sus elementos. Su función consiste en crear giros en la producción de su saber. Lamentablemente, la comprensión epistemológica ofrecida hasta el día de hoy, opera en la interioridad de los marcos epistemológicos

[85] Exige un análisis pormenorizado acerca de sus condiciones institucionales.
[86] No sólo deber ser estudiado como objeto, sino que, en términos de campo metodológico.

tradicionales, actuando como un mecanismo de imposibilidad y restricción en el develamiento de su real objeto. El estatus de dicha comprensión puede ser descrito en términos kantianos como *'pasiva'*, es decir, parcializada a la recepción de impresiones y aportes, que convergen por vía de articulación, es decir, puesta en común, unificación y ensamblamiento, contribuyendo al estatus quo que la atraviesa. Su comprensión epistemológica puede ser descrita a nivel de *análisis epistemológico*, no así, a nivel de constructividad. Como tal, expresa un énfasis descripcionista. Bueno (1976) sostiene que, lo descripcionista se opone al construccionismo –problemáticas de raigambre gnoseológicas–. Tal polaridad analítica, permite dilucidar que su abordaje epistemológico, enfatiza en la comprensión de los *'hechos brutos'* –lo externo–, por sobre los *'contenidos de sentido'* –lo interno, lo propio–. Si bien, ambas son fuerzas articuladoras de todo campo científico, el aquí analizado, centraliza su comprensión en lo descriptivo. ¿De qué manera, son seleccionados los enfoques, objetos, métodos, sujetos, disciplinas, conceptos, influencias y teorías, que son más apropiadas para hacer justicia y con ello, crear condiciones de comprensión en torno a un terreno tan complejo, como es el psicopedagógico? Recurrir a los conceptos de *experiencia migratoria* y de *condiciones de especificidad*, permite explorar sus posibles condiciones de emergencia.

Otro aspecto débilmente abordado en sus discusiones epistemológicas, refieren a la *naturaleza de su conocimiento*, es decir, su núcleo articulador, participa en la definición de marcos de inteligibilidad de su saber y actuación profesional. ¿Cómo se demuestran o hacen explicitas las posibilidades del objeto de la Psicopedagogía?, ¿qué es lo que hace posible el conocimiento psicopedagógico?, ¿qué es lo que define su alcance y sus límites? El problema se reduce a la siguiente: no se comprenden del todo, sus contornos teóricos y/o metodológicos, cuyo efecto y estatus de invisibilidad encuentra su vigencia, a través de un conjunto de condiciones de importación, extensionismo y aplicación, dando paso a abducción y contaminación lingüística. Consecuencia de ello, es la ausencia de una noción más productiva sobre Psicopedagogía. ¿Cómo funciona ésta noción?, ¿qué es lo que la hace funcionar? Al develar un objeto ambivalente, sus modalidades de utilización tienden a expresar diversos usos y utilidades.

¿A qué deficiencias responde el concepto de Psicopedagogía? Cada una de sus deficiencias, expresan las formas inadecuadas que sus principales campos de confluencias efectúan al teorizar sobre el sentido y alcance la Psicopedagogía. Se observa que, cada uno de estos enfoques no ha tenido en cuenta la especificidad del estudio de la cognición humana a lo largo del ciclo vital. Hasta cierto punto, la opción por situar la estructuración Psicopedagógica en la Psicología, ha constituido en cierta media, el principal sistema de especificación y regulación campo, también, devela complejas formas de infertilidad intelectual. La Psicopedagogía puede ser descrita como un conjunto

infinito de elementos capturados y convergentes en una unidad singular. Su ámbito de relación con la Pedagogía es aquello que delimita uno de sus territorios más crítico de comprensión. Su lenguaje se convierte en una formación cultural, como tal, estipula modos de operación y códigos que modelan la acción de sus profesionales. Lo que le falta a este campo, es la creación de condiciones pragmáticas en función de su marcado carácter intersticial.

La Psicopedagogía no puede ser descrita en términos disciplinares, debido a que la naturaleza de su objeto desborda las delimitaciones proporcionadas por los paradigmas de sus disciplinas fundantes. La noción disciplina adopta diversos sentidos y significantes, de acuerdo al proyecto intelectual que la alberge. No debe ser reducida a una definición simplista que aluda a un *"conjunto de saberes sistemáticos acerca de un determinado campo, materia o área del conocimiento"* (Farías, 2012, p.51), si fuese este su ámbito de estructuración, todos los campos del conocimiento serían delimitados en términos de disciplina. Su denominación, tradicionalmente, ha sido empleada, para referir a un área, región o campo de conocimiento. Si analizamos la conceptualización aportada por King y Bownell (1966), las disciplinas, poseen tradiciones, un conjunto particular de valores y creencias, así como, la capacidad de construir una estructura conceptual y recursos de investigación. El contextualismo epistemológico en Psicopedagogía, da cuenta a partir de la definición aportada por King y Bownell (1966), de la carencia de valores propios, no presenta un campo restrictivo de tradiciones, más bien, confluyen y se entrecruzan en él, diversas tradiciones disciplinarias. En lo que respecta a su estructura conceptual, demuestra incapacidad para fabricar sus propios conceptos, aquellos que emplea han sido obtenidos por abducción y viaje entre sus disciplinas. Sus conceptos epistemológicos y ordenadores del campo, si bien, no emergen de su centro epistemológico crítico, develan un estatus intersticial. Actúan de puentes de conexión, poseen la capacidad de emplearse de diversas maneras. La psicopedagogía devela un universo conceptual abierto.

Toulmin (1972) define las disciplinas como aquellos espacios del conocimiento articulados mediante un conjunto de acuerdos e ideales, dando paso a un repertorio de recursos propios. En la interioridad del terreno psicopedagógico, lo 'propio' constituye un aspecto dilemático, puesto que, es un terreno fundamentalmente, disputado por diversos recursos de orden epistemológico y metodológico. Su configuración es el resultado de complejos sistemas de importación. Para Palmade (1979), una disciplina demuestra un conjunto de conocimientos específicos. Su estructura de conocimiento carece de condiciones de especificidad de su saber. Más bien, deambula no-linealmente, por diversos campos del conocimiento, con centralidad en lo psicológico. Ziman (1985) afirma que, las disciplinas científicas no son otra cosa que, un mapa específico acerca de región singular del saber. De acuerdo con la naturaleza epistemológica de lo psicopedagógico, no puede ser delimitada en términos disciplinares, especialmente, porque forja un mapa

plurilocalizado, en el que tiene lugar mecanismos de conexión de diversa naturaleza. La comprensión del campo en términos disciplinares carece de reflexiones de orden de *meta-significaciones*: lo epistémico y lo social.

En relación a los mecanismos de formalización y delimitación de los campos disciplinarios y sub-campos tradicionales, el terreno psicopedagógico debido a su carácter intersticial y singularidad epistémico-metodológica, desborda sus delimitaciones, es decir, no puede ser ubicado en la Psicología, ni en la Pedagogía, exclusivamente. Esto es clave para la comprensión de su estructura académica, que erróneamente, reproduce las disposiciones de la razón disciplinaria. El saber psicopedagogo desborda dichas nomenclaturas, constituye una invitación a la *desterritorialización* y *reterritorialización* del saber. La Psicopedagogía describe una profesión intermedia, no es de exclusividad de las Ciencias Sociales, de las Ciencias de la Educación, ni de la Pedagogía, ni de la Psicología. Al constituir un *terreno fronterizo*, crea un terreno singular. Como profesión se encuentra tipificada en términos de *tecnología*[87], enfatiza en la aplicación. Como tal, omite la necesidad de avanzar en la construcción de sus saberes propios. Producto de ello, demuestra un desarrollo eminentemente práctico, producto de la carencia de un singular cuerpo de herramientas teóricas y metodológicas. Es, a través de este tipo de argumentos, que se afirma que es una profesión y no campo científico como tal. Para resolver este obstáculo, observo con fertilidad disponer de un análisis meta-teórico, con el objeto de hacer emerger un cuerpo de conocimientos coherentes con su base epistemológica de carácter intersticial. Lo que existe, es un corpus de saberes, conceptos y herramientas externas a su objeto y dominio. El desafío es, cómo salir de éstas complejas arenas movedizas, sin un método claro en la materia No porque la Psicopedagogía posea una cierta historia e institucionalización[88], puede ser definida simplemente en términos de disciplina. Es recurrente encontrar definiciones de esta naturaleza, sin un sustento teórico oportuno que las sostenga.

EL LUGAR DE LA TEORÍA PSICOPEDAGÓGICA: UN ESPACIO DE COMPLEJAS Y HETEROGÉNEAS IMPORTACIONES E INTERMEDIACIONES

De acuerdo al contextualismo epistemológico de la Psicopedagogía, es posible afirmar que, no existe como tal, una teoría

---

[87] Desde la perspectiva de Bunge (1969), concebir el campo psicopedagógico en términos de *tecnología*, no sólo refiere a la aplicación de conocimientos, adscribe además, al enfoque científico de los problemas prácticos. La dimensión tecnológica se sustenta en los principios del aplicacionismo epistemológico.

[88] Coexiste una visión bastante tecnocrática al asumir la relación entre disciplina e institucionalización del campo psicopedagógico. No puede ser asumida en términos disciplinares, puesto que, carece de medios que permitan determinar fines relevantes a través de sus marcos de conocimientos disponibles.

psicopedagógica consolidada, sino un conjunto de teorizaciones, formalmente o no, organizadas que abordan, parcialmente, aspectos específicos de su objeto de estudio. Más bien, se observa un conjunto de complejas influencias, métodos, objetos, compromisos intelectuales, territorios de análisis y conceptos que viajan y se movilizan por una amplia heterogeneidad de campos y disciplinas, incrementando significativamente, el tráfico de información. ¿A qué naturaleza conceptual nos conducen los conceptos que participan en la descripción del objeto, campo y método de la Psicopedagogía?

El campo teórico de la Psicopedagogía es ensamblado a partir de variados cuestionamientos, en su interacción con cada una de ellas, establece modalidades específicas de relación. ¿Cómo se explora el dominio teórico de la Psicopedagogía? Lo cierto es que, se observa presencia de sistemas de subordinación a campos específicos de la Psicología.

¿Cuáles son las interrogantes teóricas y los conceptos que permiten pensar el campo de producción psicopedagógico? Al menos ocho de ellos ocupan un lugar estructurante: aprendizaje, sujeto de aprendizaje, desarrollo cognitivo, configuraciones interdisciplinarias, relaciones exteriores, estructura teórica abierta, conjunto de prácticas analíticas heterogéneas, etc. La traducción en tanto estrategia crucial en la fabricación de su conocimiento, consiste en afectar objetos –teóricos, empíricos, etc. – presentes en otros fenómenos, depurándolos, extrayendo lo mejor de sí, para ensamblar un fenómeno completamente nuevo. Explica los elementos de su objeto que son específicos, epistemológicamente, desafía los argumentos de la fidelidad en la búsqueda de la autenticidad. La traducción[89] –no es neutra, ni pasiva– como estrategia de construcción de su saber auténtico, se convierte en una tarea hermenéutica.

La naturaleza del conocimiento psicopedagógico posee un marcado carácter interdisciplinar, forja un objeto fronterizo y un saber intermedio. Una pregunta epistemológica clave, consistirá en reflexionar acerca de los medios de configuración de los *nexos* interdisciplinarios que tienen lugar en la configuración de su conocimiento. Muy pocos son identificables como aportes pedagógicos, o bien, producidos autónomamente por la propia Ciencia Educativa. Cada una de estas contribuciones se convierten en elementos de apertura de su estructura disciplinaria, inciden en la mutación de su objeto, abriéndose al encuentro de nuevos métodos de análisis e investigación. Sus configuraciones interdisciplinarias son concebidas como estrategias de resistencia al disciplinamiento del saber a través de las técnicas de aplicacionismo epistemológico, devenidas en prácticas de superposición.

---

[89] Permite comprender los grados de ubicuidad de diversas clases de aportes. Son objetos y recursos epistemológicos que ocupan un mismo espacio, corren el riesgo de sufrir contaminaciones disciplinarias. Se propone consolidar una nueva configuración crítica para abordar la construcción de su saber.

El campo epistemológico de la Psicopedagogía se compone de complejas e intensas estrategias y mecanismos de *importación* y *exportación*. Recursos epistemológicos de naturaleza heterogénea que son extraídos de otros campos, disciplinas, territorios epistemológicos. Sin duda, su proyecto epistemológico recurre a tomar prestadas herramientas teóricas, instrumentos conceptuales, recursos metodológicos de otras disciplinas. No obstante, sus formas constructivas no se limitan y/o reducen a un sistema de préstamos, recurren a condiciones de traducción y rearticulación, dislocando sus fuerzas hacia otros rumbos y significados. Si esto no se aplicase, corre el riesgo de quedar atrapada en marcos disciplinarios externos, forjando un objeto que actúa en tanto ficción regulativa de la realidad. El atrapamiento del objeto en marcos externos del conocimiento es uno de los efectos más significativos del aplicacionismo epistemológico. La *teoría* –concepto demasiado extendido e incluso banalizado– de la Psicopedagogía adopta una forma constructiva basada en la importación, traducción y rearticulación. Al poseer un objeto que desborda los límites disciplinarios, discursivos y metodológicos institucionalizados, emerge la búsqueda de nuevas herramientas teóricas. Si su campo de producción procede desplazándose a través de diversas disciplinas, métodos, objetos, teorías, influencias, compromisos éticos, discursos, conceptos, saberes, etc. coloca al servicio de la transformación educativa herramientas teóricas provenientes de campos alejados en su actividad científica, como los anteriormente mencionados.

Una operación interdisciplinaria en materia de Psicopedagogía, no rechaza lo que Barthes (1987) denomina *males de la clasificación*, construye su conocimiento a partir de la recopilación y confluencia de aportes de naturaleza heterogénea, con el propósito de fabricar un nuevo objeto y saber. Lo interdisciplinario evita la proliferación de nuevas programaticidades del saber, específicamente, *"cuando la renovación de los objetos de estudio termina complaciendo el llamado técnico a sólo producir un nuevo saber-en-orden (un saber qué reclasifca) sin que la lengua encargada de transmitir ese saber acepte dejarse interrogar por la fuerza extrañante de lo desclasificado, de lo inclasificable, que encuentra su lugar en el destramar y retramarse de la escritura crítica"* (Richard, 2009, p.202). Sus operatorias resultan de complejas e intensas, pero inestables, deslizamientos de diversas clases de categorías, recorriendo extensas territorialidades epistémicas, discursivas, éticas, políticas, etc. Formulan e impulsan un proyecto de transformación académica e intelectual, a partir del cruce de un amplio rango de disciplinas, métodos, objetos, teorías, influencias, compromisos éticos, discursos, conceptos y saberes. Se propone desjerarquizar el conocimiento, modificar las fronteras de cada uno de sus recursos, fabricando un saber más flexible propio de la dislocación y la rearticulación.

Las configuraciones interdisciplinarias de la Psicopedagogía recurriendo a la contribución hegeliana, determinan que su campo de

conocimiento es articulado en referencia a una *espacialidad dinámica*, cuyas posiciones y elementos de confluencia –objetos, métodos, teorías, influencias, sujetos, territorios y marcos teóricos mediante los cuales se moviliza la categoría de lo psicopedagógico– se entrelazan y engendran unos con otros. Al afirmar que, epistemológicamente, la Psicopedagogía emerge de un conjunto de enredos genealógicos, refiero a una estructura dinámica de entrelazamiento discontinuo, consagra una *práctica analítica y metodológica abierta*. Su estructura de conocimiento surge de enredos genealógicos cuyos elementos se encuentran imbricados a través de complejos e intensos vínculos, cuyas líneas de fuerza han estructurado su relación con cada uno de sus singularidades epistémicas que crean y garantizan la emergencia de su saber; incide en los *"movimientos que condicionan y sobredeterminan dichos campos académicos y otros discursos culturales, distancias, relaciones, encuentros, hibridaciones, rupturas y consolidaciones"* (Bowman, 2010, p.230). ¿Cuál es el objeto de la teoría de la Psicopedagogía?

La exterioridad[90] en la comprensión epistemológica de la Psicopedagogía deviene en un concepto abierto, expresando múltiples usos y funciones. Se convierte en una categoría que funciona en términos de pegamento analítico y conceptual. Una de sus aplicaciones describe por vía de la alteridad, lo infinito del ser, mientras que, su uso a nivel epistemológico traza sistemas de vinculación entre elementos de diversa naturaleza convergentes en la fabricación de una estructura teórica. A nivel político, la exterioridad posibilita la producción de lo nuevo, irrumpe en la realidad dislocando los modos tradicionales de comprensión de un determinado fenómeno. Su aplicación a la configuración interdisciplinaria de la Psicopedagogía inscribe el trabajo teórico en las intersecciones[91] de los marcos disciplinarios metodológicos establecido, posibilitando conexiones de diversa naturaleza intensas e inestables. Constituye una operatoria clave en la producción del saber y de sus conceptos, por fuera de sus marcos institucionalizados. Va al encuentro de espacios no autorizados desde donde es posible producir otro tipo de significantes sobre el objeto. La comprensión epistemológica[92] en Psicopedagogía se convierte en un dispositivo estratégico que desestabiliza la red de inteligibilidad proporcionada erróneamente por la Psicopedagogía –escándalo epistémico persistente–.

---

[90] Según Chow (2006) la exterioridad permite develar las violencias fundadoras y los puntos ciegos convergentes en la inauguración de su nuevo campo intelectual. Para la prominente teórica la exterioridad es aquello que *"se encuentra tanto fuera de la academia como más allá de Occidente, ha llevado a un perpetuo enrutamiento de prácticas críticas"* (Chow, 2006, p.38), en espacio académicos no certificados.

[91] Coloca a prueba la noción más allá de las interpretaciones teóricas, sus proposiciones y posiciones metodológicas.

[92] Espacio intelectual que se propone estudiar y analizar de la manera más completa, atenta, rigurosa y compleja posible, antes de tomar cualquier decisión, declaración u opción interpretativa.

El campo y la estructura de conocimiento de la Psicopedagogía, vista así, consolida una red de singularidades epistemológicas inconmensurables de carácter específico, revelando relaciones metodológicas, discursivas, ontológicas y éticas complejas, sistemas de rearticulaciones e interconexiones, brechas, hiatos, aporías y barreras entre cada una de sus intersecciones. El movimiento, el encuentro y la constelación de diversas singularidades epistemológicas, develan un sistema de entrelazamiento de fuerza y significación fuerte. La construcción del conocimiento mediante el movimiento revela un conjunto de sesgos, líneas de falla, aperturas, desenredos, inversiones, desplazamientos, etc. entre cada uno de sus elementos.

Si el término Psicopedagogía abarca una multiplicidad de posibilidades, su heterogeneidad y diversidad de tópicos explicitan un efecto vertiginoso, describiendo una de las principales propiedades de su campo de conocimiento: *heterotopicalidad*. Un campo de conocimiento como éste, compuesto por elementos tan divergentes y dislocados, demuestra grandes posibilidades convergencia, estructurado a través del principio de heterogénesis.

Dada la complejidad del dominio psicopedagógico como un campo de relaciones, conexiones y disyunciones (dis)continúas, ¿por dónde empezar?, ¿cómo se selecciona y organiza cada uno de sus elementos que participan de su fabricación? y ¿qué marcos brinda para orientar los esfuerzos de académicos y analistas de los fenómenos educativos? Una pregunta clave a responder por parte de los teóricos y los analistas consistirá en demostrar cómo altera e interviene la Psicopedagogía a nivel social, cultural, educativo y político. El campo de Psicopedagogía se devela como un *mapa crítico plurilocalizado*, sometido continuamente a un efecto de desterritorialización. Su construcción teórica es una invitación a ver más allá de lo aparente, puede ser definida en términos de constelación e intermediación de diversas clases de recursos, compromisos y problemáticos que modelizan su campo analítico. Al concebir la Psicopedagogía como un territorio desconocido, más allá de los confines heredados, entraña una compleja empresa, dirigida a *"trabajar y reelaborar el conocimiento a la luz de lo que hace ese conocimiento no, o se niega a, saber que lo más obviamente transforma un entendimiento académico y disciplina en una empresa intelectual crítica: un paso hacia un espacio sin garantía"* (Bowman, 2010, p.12).

HACIA UNA METODOLOGÍA INTERDISCIPLINARIA[93] SOBRE PSICOPEDAGOGÍA

La noción *'interdisciplina'*[94] designa una categoría elástica, amplia y comúnmente empleada, entrelazada, cercana y próxima a lo multi, lo

93 La psicopedagogía en sus sistemas de razonamientos actuales, expresa una dimensión interdisciplinaria de baja intensidad.

94 El concepto de interdisciplinariedad emerge como consecuencia de la crisis del proyecto científico moderno. Enfrenta el desafío de delimitar cautelosamente sus ámbitos conceptuales, a fin de erradicar la ambigüedad que afecta a los ámbitos de inteligibilidad del término,

pluri y lo trans-disciplinar, por ejemplo. Lo cierto es que, coexiste una extraña noción de interdisciplinariedad, sus conceptualizaciones y ámbitos de dominio no lograr expresar con claridad su especificidad. En esta sección del capítulo, me interesa discutir las condiciones y posibilidades epistemológicas y metodológicas que residen en este concepto, especialmente, para pensar el desarrollo del campo de la Psicopedagogía. Bajo ningún punto de vista, el móvil de la reflexión consiste en promover un intento de superación de una posible base disciplinar. Por el contrario, me interesa discutir las posibilidades que permiten pensar a la luz del carácter fronterizo e intersticial del objeto psicopedagógico, qué ámbitos de su dominio pueden ser pensados en términos interdisciplinares. A pesar de focalizar en una amplitud de temáticas, en ella son albergados diversos proyectos intelectuales, políticos y metodológicos. ¿De qué manera esta opción, permite la superación de las distancias existentes entre cada una de sus disciplinas y recursos epistémicos que crean y garantizan el saber psicopedagógico? Coincidiendo con Follari (2005), lo interdisciplinario se convierte en una estrategia para superar las dificultades que enfrentan los marcos disciplinarios, metodológicos, teóricos y conceptuales en la (re)articulación de lo psicopedagógico sobre sí misma. Este es un saber que emerge mediante la combinación de diversas clases de elementos, persigue un complejo sistema de intermediación sobre su ordenamiento epistémico. Es necesario develar las exigencias constructivistas de las teorías psicopedagógicas.

La complejidad que atraviesa al objeto y campo psicopedagógico, en tanto, condición intersticial, concibe su construcción mediante la rearticulación del conjunto de sus partes –teorías, objetos, métodos, influencias, territorios, discursos, conceptos, saberes, disciplinas, ente otras–. Si lo psicopedagógico no se encuentra separado de lo psicológico, entonces, ¿de qué depende su especificidad? Tal como indica Follari (2005), las diferencias entre un campo disciplinar y otro, dependen, en parte, de aspectos profundamente ideológicos. La Psicología desempeña un papel central en la configuración y desarrollo del campo, asignándole una idea de legado y herencia con estatus de *'enredo genealógico'*. Lo mismo ocurre con campos como la Educación Especial y la Psicometría, esta última, a un nivel más instrumental y operativo. Si bien, demuestra una tradición común con la Psicología, se compone de un conjunto de sistemas de anudamientos heterogéneos, no del todo claros. La Psicopedagogía se funda, en buena parte, en el legado histórico-cultural, genético-cognitivo y psicoanalítico proporcionado por la Psicología, no obstante, este último expresa un grado de proximidad topológica estrechamente vinculada al terreno de lo psiquiátrico. Por lo que concebirla como Psicología es francamente un error. ¿Qué es lo diferenciable con la textualidad de sus principales zonas de contacto[95]?, ¿qué es lo propio y lo específico de este campo?

---

específicamente, en operaciones ligadas a la construcción del conocimiento. En tanto, categoría analítica expresa movilidad por una amplitud de marcos interpretativos.

[95] Refiere a la Psicología y a la Pedagogía.

Coexiste una concepción psicopedagógica bastante psicológica, cuyos instrumentos analíticos y metodológicos tienen a confundirse, producto de la plasticidad y la flexibilidad de cada uno de ellos. Opera a través de un conjunto de términos y dispositivos metodológicos internos mayoritariamente de orden psicológico. Lo cierto es que, discutir en torno a los ejes de tematización y análisis implicados en la sustentación de una teoría psicopedagógica, sin duda versarían acerca del aprendizaje. No obstante, ¿cuáles serían los ámbitos explicativos propios de este campo?

Concebida así, se convierte en una *práctica de investigación* y una *corriente analítica crítica* sobre el aprendizaje. Este dominio de estudio, no es exclusivo de ella, se vuelve un dominio intersticial. Como práctica de investigación trasciende el ámbito explicativo institucionalizado por la academia. No obstante, sus debates hegemónicos se inscriben en ella. No es una teoría –en construcción– propia de la institucionalidad académica, más bien trasciende dicho ámbito de articulación, así por lo menos lo demuestra el gran esfuerzo teórico articulado por Alicia Fernández[96], que en la interioridad de las prácticas de formación en Psicopedagogía es considerada una teoría clave.

El problema de la autonomía, la especificidad y la singularidad son temas clave para el debate epistemológico contemporáneo. Lo *'psicopedagógico'* como objeto de estudio y categoría de análisis, devela un complejo y profundo enredo con el objeto de estudio del aprendizaje y la cognición, cuya especificidad contextual, adopta un carácter más de aplicatividad. El estudio del aprendizaje, es de orden eminentemente psicológico, del cual se desprenden múltiples teorías. Es tarea de la Psicopedagogía cristalizar una amplia variabilidad de puntos de vista coherentes con su dominio teórico. No se trata de producir un *collage articulatorio*, sino disponer de condiciones de rearticulación de cada uno de sus saberes, conceptos, marcos disciplinarios, instrumentos metodológicos, etc. Pareciera que este es un campo homogéneo, forja un complejo polifónico, recuperando y rearticulando diversas unidades que participan de su formación. El *sentido* y *alcance* del concepto psicopedagógico se torna homogéneo cuando se coloca exclusivamente en relación con la abyección, el esencialismo y las dificultades del aprendizaje. Si bien esto último, constituye una porción central de su dominio de actuación, sus ámbitos de desempeño desbordan lo escolar y sus problemáticas.

Concebir la Psicopedagogía en términos interdisciplinarios sugiere atender según Follari (2005), a un conjunto de posiciones antitéticas que pueden emerger. Lo interdisciplinario designa a juicio de Bal (2019), la capacidad de producir conocimientos sobre una base de igualdad y equidad en la que interactúan diversas zonas de contacto. El espacio conformado a partir de la co-presencialidad proporcionada por la zona de contacto de la Psicología y la Pedagogía, forman un particular

---

[96] Psicopedagoga Argentina, reconocida en Latinoamérica y Europa por contribuir al fortalecimiento y crecimiento teórico e investigativo de la Psicopedagogía.

estilo de consenso basado en la relación y constelación de sus elementos, intentando evitar aquellos términos que borran su relación, que de ninguna manera, operan mediante la simple juntura de términos. La formación de su dominio teórico puede ser lecturado a través de la noción de *trans-cientificidad*, enfatizando en el vínculo y en la relación de múltiples elementos de configuración. En efecto, *"si se olvidan las relaciones, puede llevar fácilmente a un formalismo caprichoso o un agrupamiento repetitivo y temático"* (Bal, 2019, p.4) de recursos conceptuales, teóricos, disciplinares y metodológicos. Este es uno de los principales problemas que enfrenta lo psicopedagógico, referido a los sistemas de mediación que atraviesan la formación del campo, alterando sus formas albergadas mediante diversas prácticas de entrecruzamiento, transformando la visión de lo afectado. Una de las estrategias fundamentales en la producción de su conocimiento, consiste en cruces que transforman cada uno de sus elementos mediante condiciones de rearticulación y relacionamiento. La *"interdisciplinariedad lleva a nuevas visiones que afectan a las mismas disciplinas que participan"* (Propp, 1966; citado en Bal, 2019, p.5). De este modo, atiende al conjunto de elementos que en su historicidad han constituido acciones erróneas, reenfocadas en las discusiones presentes sobre su objeto. Interesa explorar y develar sus sistemas de preservación. Ello sugiere la organización de las prácticas investigativas y formativas de otro modo. La exploración de su objeto demanda la creación de categorías temáticas específicas, que emergen por vía de diversas clases *inter-ciones*.

La condición interdisciplinaria opera en términos de una dimensión de exterioridad, resulta de un sistema de intermediación de cada uno de sus elementos. Se observa así, en los modos tradicionales de abordar su marco teórico y dilemas epistemológicos, a través de un conjunto de mezclas específicas, contribuyendo al extensionismo y aplicacionismo del legado proporcionado por la Psicología. Sus desarrollos teóricos dan cuenta una articulación interdisciplinaria de baja intensidad y de carácter bidireccional en términos de constructividad, su racionalidad se mueve entre la comprensión –mayoritaria– proporcionada por la Psicología y la Pedagogía. Sus ámbitos de construcción reflejan una articulación *intra-científica* e *intra-teórica*.

En tal caso,

> […] no puede haber conocimiento interdisciplinar, como 'superación' de lo disciplinar, es decir que tienda a borrar a éste como si estuviera estipulado por una artificiosa división sobre la supuestamente necesaria 'unidad de lo real'. No se trata de terminar con enojosas divisiones, sino de -una vez advertida la necesidad de éstas- establecer nexos, conexiones, articulaciones posibles entre los discursos de las diferentes disciplinas, reconocidos en su previa especificidad (Follari, 2002, p.159).

¿Por qué apelar a la construcción de un objeto en su superación de los límites de sus disciplinas confluyentes? La interdisciplina no intenta captar un conjunto de información en un todo integrado, sino que, sostiene y articula la diferencia (Follari, 2014). En él, se valoran los matices diferenciales aportados por cada método, objeto, territorio, concepto, discurso, disciplina, saber, etc. Es un campo que valora la heterogeneidad de sus recursos de configuración. De ninguna manera la práctica teórica y metodológica en Psicopedagogía surge por vía de una armónica confluencia y combinación de elementos, en él, la especificidad de cada recurso desempeña un papel crucial. Así,

> […] ello implicaría, en el plano metodológico, una remisión inicial a lo disciplinario que "separe" inicialmente los objetos articulables, para que luego su acercamiento mutuo no deje de ser pensado como una *constelación de diferencias,* antes que como una integración que pudiese asumirse como relativamente "naturalizada". Partir desde el momento analítico sería una forma de evitar cierta tendencia a la homogeneización que inadvertidamente pueda darse en el momento sintético de una investigación (Follari, 2014, p.70).

El terreno psicopedagógico surge de profundos sistemas de mezclas interdisciplinarias. En efecto,

> […] no se trata de una noción de necesariedad previa, de que dos o más disciplinas vengan a coincidir porque epistemológicamente existe alguna afinidad que exija tal convergencia; tampoco que la confluencia haga a dos teorías o dos disciplinas —o un número mayor de ellas— en su totalidad, o en la mayor parte de las mismas. Estaríamos pensando en modos altamente contingentes de acercamiento, que no dependerían sino de la circunstancia temática del caso, que serían siempre provisorios y parciales, que no implicarían otra cosa que una momentánea concurrencia en pro de alguna resolución (ya sea teórica o empírica) de un problema científico (Follari, 2014, p.71-72).

Las mezclas siempre traen consigo sistemas de contaminación en su articulación, relación y/o interacción con otros marcos disciplinares. La confluencia de diversos elementos a juicio de Follari (2014), emergen a través de la articulación de un género común, estableciendo características de diferenciación entre sus conceptos, saberes, métodos, objetos, formas teóricas y epistemológicas. Su confluencia forma una coyuntura específica, en la que,

> […] la metáfora de la *hibridez*, entonces, opera contra la idea de *disolución* completa de lo disciplinar en la tarea interdisciplinaria, tanto como contra la noción de que lo interdisciplinar pudiera mantener *incólumes* a los contenidos disciplinares en el momento de su reconfiguración combinatoria. Se trata de una nueva composición donde el dibujo de las configuraciones previas ya no existe en estado puro, pero donde

> tal dibujo es condición ineludible del resultado a que se ha llegado (Follari, 2014, p.73).

La especificidad del conocimiento psicopedagógico, reconoce la presencia diferencial de métodos, objetos, territorios, conceptos, disciplinas, discursos, etc. que participan de su ensamblaje. De tal forma,

> […] puede pensarse en acercamientos tentativos, fragmentarios y sobre todo reversibles, es decir, pensados como 'operaciones' concretas que no responden a alguna necesidad temática o metodológica intrínseca, sino más bien a una voluntad que propone, a partir de su interés específico, los criterios desde los cuales la conexión interdisciplinar se hace posible (Follari, 2002, p.159).

¿A qué orden teórico específico nos conduce su base epistemológica? Su articulación se basa en la completitud, como estrategia de superación de los sistemas de fragmentación de la razón disciplinaria. ¿A qué principios epistemológicos recurre la interdisciplina? Para Follari (2013), la interdisciplina consiste en un conjunto de *"modelos, leyes, categorías, técnicas, etc., provenientes de disciplinas científicas diferentes, se mezclen entre sí para promover un* ***conocimiento nuevo****, un producto que resulte diferente de lo que existía en las disciplinas que contribuyeron a configurarlo"* (p.123). Sobre este particular, el epistemólogo argentino insiste señalando que,

> […] esto dejaría claro que para nosotros lo interdisciplinar es una construcción, implica un complejo proceso de constitución y configuración que exige a disciplinas que se han mantenido históricamente diferenciadas, hacerse capaces de sintetizar aspectos determinados de sus teorías, métodos y desarrollos en general, consiguiendo así una integración mutua en relación a propósitos prefijados (no, por cierto, *cualquier* integración que pudiera concebirse sino *una determinada*, acorde con ciertos fines cada vez preestablecidos) (Follari, 2013, p.123).

Si la base epistemológica de la Psicopedagogía devela un singular estilo de interdisciplinariedad, su formación de ninguna manera acontece en la confluencia y convivencia armónica de múltiples métodos, disciplinas, objetos, sujetos, territorios, conceptos, saberes, teorías, influencias. En los párrafos que siguen a continuación, abordo los desafíos que enfrenta la interdisciplinariedad en la praxis investigativa y formativa de la Psicopedagogía, intentando develar, de qué manera, debiesen organizarse la integración efectiva de diversos marcos disciplinarios implicados en la rearticulación de su campo epistemológico y metodológico. La interdisciplinariedad no trae aunado un compromiso y coherencia epistémica a priori, afectando alterativamente a la lógica de la departamentalización. Los departamentos de Psicopedagogía al interior de las Facultades de Educación, específicamente, ofrecen una visión hibridizada de la misma, con énfasis en la escolarización y la Pedagogía. Otras, en

cambio, como la proporcionada por la escuela Argentina de Psicopedagogía, otorgan un fuerte énfasis a la dimensión psicologista en sus diversas expresiones y psicoanalítica. La confluencia interdisciplinaria es bastante limitada en ambos casos. Superficialmente, es clara, siendo incapaz de afectar a la lógicas y disposiciones de regulación requeridas por su formación. La formación de un espacio institucional académico común, que se encuentra en la articulación genealógica del campo psicopedagógico, no emerge con luminosidad, debido a un conjunto de dogmatismos propios de la profesión.

¿De qué manera, los supuestos teóricos de la Psicopedagogía ordenan a los empíricos?, ¿cómo se expresa las singulares exigencias interdisciplinarias en Psicopedagogía? El problema no se reduce exclusivamente a la preeminencia formativa de carácter disciplinar –de carácter retórica[97]– de sus académicos, teóricos e investigadores, lo que en cierta medida, es discutible, pues, coexiste una extraña concepción de disciplinariedad en la interioridad de los desarrollos teóricos que sustentan la estructuración del campo. No dedicaré a analizar las condiciones de posibilidad que permitirían la organización interdisciplinaria de lo psicopedagógico, lo que hasta cierto punto resulta estéril e ingenuo. No es mi intención promover un marco de análisis que caiga en la imposición de modelos eficientistas. Por el contrario, me interesa, comprender la autenticidad de la estructura teórica de la Psicopedagogía, legitimando el planteamiento intersticial que devela su objeto.

¿Cuáles son las manifestaciones que develan el horizonte socio-discursivo de lo pensable en materia de Psicopedagogía desde una perspectiva interdisciplinaria? Este es un campo que emerge a través de complejos sistemas de hibridación, enredos genealógicos y de entrelazamientos discontinuos y rearticulados, dan origen silenciosamente, a un objeto de carácter fronterizo e intersticial, que tiene la capacidad de operar de forma ambivalente, conectando elementos de diversa naturaleza, dando paso a una práctica teórica y metodológica articulada a través de la metáfora de intermediación y zona de contacto. Si bien es cierto, su dominio ha sido articulado sobre un suelo cultural deficiente en sus planteamientos, no es posible que se formen profesionales, coexistan prácticas de investigación, congresos y seminarios, sin tener claridad sobre la naturaleza de su objeto y estructura teórica. Ello, le asigna una mirada de precarización e ininteligibilidad en relación a su comprensión en las políticas públicas. Epistemológicamente, la interdisciplinariedad, a juicio de Follari (2013) implica asumir una *'síntesis de determinaciones'*, cuyo objeto teórico es creado a partir de confluencia, contribución y rearticulación de diversas clases de objetos. Esta es una de las manifestaciones más significativas que determinan su carácter intersticial. Producto de la nebulosa que afecta a su dominio teórico-metodológico, ha se cristalizado con fuerza

---

[97] Obedece a la acción que privilegia lo discursivo por sobre la concreción de sus realizaciones.

una visión tecnológico-operativa, lo que ha llevado a afirmar la coexistencia de un saber articulado en prácticas. Cada una de ellas prácticas posee un sustento epistemológico de carácter invisible. Debido a la fuerte raigambre tecnológica del campo, estructurado por la vía de aplicación de conocimientos procedentes, mayoritariamente, de la Filosofía, las Ciencias Sociales, la Psicología y la Educación, etc. demuestra además, un enfoque basado en problemas prácticos. Esto es clave para entender su sentido utilitarista y anti-teórico –uno de sus ámbitos de sustentación más característico, las denominadas políticas de todo vale[98]–, reproduciendo un corte esencialista a nivel ideológico. ¿A qué programa interdisciplinario nos conduce?

Hasta aquí, sostendré que, la Psicopedagogía es un campo en búsqueda de su objeto y método, encontrándose inoportunamente dilucidado a nivel teórico y empírico. ¿A qué alude este objeto? Se conforma y opera en base a un carácter intersticial. Se encuentra vinculado al aprendizaje, a sus dificultades y potencialidades. No obstante, este concepto devela una posición intersticial, por lo que, los conceptos que ayudan a comprender el objeto y el método poseen dicha característica. Lo mismo sucede con sus objetivos. La Psicopedagogía[99] es un tipo de asunción del aprendizaje y la enseñanza, cuya exclusividad no se centra en ello, devela múltiples posicionalidades y ámbitos de aplicación. Su objeto no puede ser dividido de un análisis aislado de lo pedagógico, lo psicológico, lo didáctico, lo psicoanalítico, el potencial humano, etc. se inscribe en una zona fronteriza, indeterminada, intersticial. Su demanda teórica exige recurrir a condiciones de traducción, evitando encapsular el fenómeno en la interioridad de sus marcos disciplinarios disponibles. Bajo ningún punto de vista, es de mi intención, promover un marco de análisis basado en el abandono de los cánones sistemáticos. Si bien, al operar en el movimiento, crea un singular orden de producción. Intento evitar la proliferación de una comprensión que conciba *"la interdisciplina entendida como simple ruptura de los sistemas clásicos de la ciencia, con la consiguiente imposición de rigideces y limitaciones, pasa por alto las posibilidades infinitas de "fertilización cruzada" entre las ciencias"* (Follari, 2013, p.119). ¿Cómo sacar la Psicopedagogía de los planteamientos epistemológicos tradicionales?[100], ¿cuáles son los criterios epistemológicos que adopta la Psicopedagogía del legado epistemológico tradicional?, ¿cuáles son sus criterios epistemológicos propios? Lo cierto es que, este campo, carece de una reflexión epistemológica específica. El redescubrimiento de su objeto, forja un singular estilo de inconmensurabilidad y una coyuntura específica.

[98] Política de producción del conocimiento basada en la aceptación irrestrictica e irreflexiva de cualquier sistema de razonamiento, sin con ello, ofrecer sólidos sistemas de refutación. En términos kuhnnianos, consiste en la aceptación de ideas, planteamientos y normas de funcionamiento que no son sometidas a refutación.
[99] Hasta aquí, no puede ser descrita en términos de disciplinas, no devela un sentido de unidad respecto de su espacio institucional y objetual.
[100] Responder a ésta interrogante, sugiere un sentido a-disciplinar.

La operación epistemológica en Psicopedagogía opera mediante el establecimiento de mecanismos de unión a partir de campos operativos, prácticos y teóricos diferentes, configurando intersecciones epistemológicas –espacios de mediación y contacto–. Una operación interdisciplinaria en Psicopedagogía, devela que, la construcción de su teoría asume un carácter interno débil, incompleto y difícilmente coherente. Observo la necesidad más que romper con lo establecido, que ciertos temas sean reenfocados en el presente desde un prisma innovador, advirtiendo *"sobre sus problemas y limitaciones frente a problemas complejos, en los que ninguna disciplina por sí sola da solución"* (Follari, 2013, p.125). ¿Qué teorías diferentes sobre diferentes campos son albergadas al interior del terreno psicopedagógico?

La complejidad del campo psicopedagógico, puede ser descrita en términos multiaxiales, es decir, en diversos niveles de análisis, aborda no sólo complejidades por presencia y participación de diversas clases de objetos, sino que también, por diferencias teóricas de aproximación a un objeto (Follari, 2013). De acuerdo a la especificidad del terreno psicopedagógico, se observa un sistema de comunicación parcial –con sistemas de obstrucciones– entre sus principales campos y paradigmas de confluencia. Se observa así, presencia de un sistema *de inconmensurabilidad local* (Kuhn, 1989), que *"**siempre** se produce* [un] *efecto de inconmensurabilidad entre espacios teóricos diferentes (a los que, buscando precisión, dejó de llamar "paradigmas" para denominarlos "teorías"); y también que la inconmensurabilidad resulta irreductible a cualquier noción simplista de comunicación transparente, en la que late la ilusión idealista de armonía universal preestablecida"* (Follari, 2013, p.126). Situación que reclama condiciones de des-centración.

LO METODOLÓGICO[101] EN PSICOPEDAGOGÍA

En este apartado se analizan las tensiones en torno a la metodología, método[102] –¿cómo lo hago?– y propuestas metodológicas en Psicopedagogía. Con tal de responder a lo propuesto, focalizaré en las dimensiones teóricas que sustentan la discusión en torno a la metodología y método de acuerdo al contextualismo que define su especificidad. Como afirmación preliminar, sostendré que la singularidad del objeto y campo abordado, carece de la construcción de un método que emerja a través de la autenticidad de la naturaleza de su conocimiento. Las discusiones y análisis que integran parte del presente acápite resultan fundamentales, contribuyen a llenar un vacío en la formación de sus profesionales, acordes a los contextos contemporáneos en los que se moviliza el quehacer psicopedagógico. ¿Teoría o articulación de prácticas?, ¿formación generalista o en especializaciones? Sin duda, éstas son algunas de las preguntas que se

[101] Se debe ofrecer un examen en *clave interdisciplinaria*; específicamente, favoreciendo la comprensión de sus sistemas de comunicabilidad a partir de sus métodos, objetos y disciplinas confluyentes.
[102] Todo método posee una dimensión política, no es objeto de ausencia de neutralidad.

desprenden, respecto de la exploración del *método* y la *metodología* en Psicopedagogía. El terreno psicopedagógico se caracteriza por un déficit considerable a nivel epistémico y metodológico. Sin embargo, el abordaje de este último, se ha efectuado a partir de la integración de diversos recursos metodológicos, que oscilan entre variados enfoques propuestos por la filosofía de la ciencia, tales como: a) el método hermenéutico, b) el método etnográfico, c) el método biográfico-narrativo, d) el método fenoménico, e) el etnometodológico, y f) el corpus de métodos propios de lo cuantitativo. Cada una de las formas metodológicas antes mencionadas, corresponden a macro-modelos científicos, que en cierta medida, permiten abordar la diversidad de fenómenos que se entrecruzan y albergan al interior del objeto de estudio de la Psicopedagogía. No obstante, la pregunta por el método que sustenta la naturaleza del conocimiento psicopedagógico, sus prácticas de formación de sus profesionales e investigadores, así como, sus políticas de producción del conocimiento, constituyen nudos analíticos no abordados con su debida pertinencia. Razón por la cual, es posible afirmar que, no existe un *método de investigación* exclusivo, singular y propio, según disposiciones epistemológicas de su dominio.

La pregunta por el método sugiere discutir sus niveles y ámbitos de formalización. El método[103] alude al conjunto de estructuras y procesos, surge en función de la naturaleza del conocimiento psicopedagógico. ¿Cómo encontrar un método único y distintivo en materia de Psicopedagogía?, ¿es posible hablar de un proceso de re-conceptualización en Psicopedagogía? La ausencia de un método específico no sólo repercute en sus prácticas de investigación, sino que fuertemente, en sus políticas de formación e intervención profesional, reproduciendo un conjunto de miradas parciales sobre la realidad. ¿A qué sentido e interés del conocimiento conduce la ausencia de una base metodológica? Sin duda, coexiste una praxis bastante instrumental, devenida en un dispositivo de acción de carácter tecnológico. Entre algunas premisas que apoyan esto, destacan: a) que la concepción tradicional sobre Psicopedagogía se ha vuelto claramente insuficiente, b) que producto de su déficit epistemológico y metodológico ha constituido un campo desnutrido y estrecho intelectualmente, afectando a su relación con los diferentes ámbitos de desempeño de la profesión, así como, su rol y sentido, a nivel de políticas públicas, c) que sus saberes, marcos conceptuales y herramientas de las que se sirve para fundamentar su praxis se han vuelto inconsistentes, específicamente, si las empleamos *"para nombrar con claridad las contradicciones existentes en sus ámbitos de acción como para intervenir en ellos"* (Matus, 2012, p.26). Todo ello demanda, la consolidación de un giro teórico-metodológico capaz de articular y consolidar una nueva consciencia explicativa y una intervención psicopedagógica desde otros parámetros analíticos y sistemas de razonamientos. *"De este modo, se*

[103] En su acepción tradicional, aluden al conjunto de normas que inciden en el funcionamiento de un corpus de conocimientos.

busca poner en evidencia que toda intervención es capturada a partir de un lugar teórico, a partir de un modo de ver” (Matus, 2012, p.26).

Antes de ofrecer alguna respuesta a éstas interrogantes, observo oportuno discutir en torno a los sentidos, significados y alcances que gravitan en torno a las nociones de *‘método’* y *‘metodología’*. Preliminarmente, quisiera enfatizar que, coexisten prácticas metodológicas articuladas bajo las operatorias del aplicacionismo, específicamente, de racionalidades introducidas por vía del paradigma racionalista-cuantitativo y naturalista-cualitativo. Algunas casas de formación incluyen enfoques metodológicos complementarios con énfasis socio-crítico y reflexivo[104]. La ausencia, lo inespecífico concebido en términos de *acción flotativa*, la superposición[105] y el entrecruzamiento de los límites –difusos– de sus marcos disciplinarios bajo la lógica de sentido de intersecciones, repercuten significativamente en la formación de sus profesionales. ¿Cuál es la relación entre método y reglas de formación en Psicopedagogía?, ¿cuáles son los códigos metodológicos más significativos de la Psicopedagogía? En relación a la contribución de la zona de contacto referida a la Psicología, es menester señalar que, éstas, son concebidas como un corpus de proposiciones conceptuales legitimadas disciplinarmente, aportando comprensiones e interpretaciones respecto de un fenómeno en particular: *el aprendizaje, sus dificultades y potencialidades*. Éste, en tanto objeto de estudio y categoría de análisis, devela una posición analítica intersticial, que no es de exclusividad del dominio psicopedagógico. Coincidiendo con Bal (2009), específicamente, en su afirmación: *‘los conceptos pueden sustituir a los métodos’*. El campo psicopedagógico es un terreno que puede ser lecturado en términos de *fetichización*[106] –concepto marxista–, es decir, un dispositivo ideológico-conceptual opaco y deformado, caracterizado por promover prácticas de empobrecimiento de la significación.

La ausencia de un método propio repercute en la formación profesional y en la articulación de sus prácticas[107] de intervención, ha devenido en una perspectiva teórico-metodológica de carácter instrumentalista. *“La tendencia racionalizadora en la sociedad actual, refuerza la idea de progreso en los instrumentos y procedimientos técnicos, abonando a la despolitización de los análisis. Esta tendencia social estructura y refuerza la dicotomía entre teoricismo y pragmatismo”* (Zucherino y Weber, 2014, p.14). ¿Cómo se expresa esta situación al interior del terreno psicopedagógico? Los conceptos que participan de

---

[104] Producto de dichos sistemas de aplicación, existen autores que, superficialmente, afirman que la Psicopedagogía tendría una conexión directa con la Pedagogía Crítica. Argumento que en la superficialidad de la afirmación, puede sostenerse. Sin duda, el sentido *‘crítico’* en términos foucaultianos, siempre ha estado presente.

[105] Condición analítica que no sólo afecta a los marcos disciplinarios a través de la cual se moviliza. Involucra a sus conceptos epistemológicos y herramientas metodológicas.

[106] Afecta a los modos de producción del conocimiento.

[107] En este escenario, las prácticas se conciben como sinónimos de actividad, refleja modos singulares de operar. Para Guerra (2007) *“la veracidad del conocimiento pasa a ser variable según su utilidad, de su aplicación práctica y de su capacidad de producir resultados”* (citado en Zucherino y Weber, 2014, p.15).

su configuración tienden a obturar la comprensión situada de su conocimiento. De modo que, las prácticas de producción del conocimiento articuladas bajo la lógica del extensionismo, niegan la pluralidad de saberes, sustituido por vía de la metáfora: *'más de lo mismo'*. Al concebir la teoría psicopedagógica a partir de una determinada teoría psicológica o del aprendizaje, mediante estrategias de externalización epistémica, legitima lo producido en la práctica profesional. *"Dicha concepción tiende a considerar que el criterio de validación de la práctica es la obediencia a dichos preceptos teóricos lo que desemboca en una concepción de lo metodológico restringida a lo instrumental"* (Fuentes, 2008; citado en Zucherino y Weber, 2014, p.20).

El marcado *carácter instrumental* de la Psicopedagogía, no constituye un mandato explícito en relación a la aplicación de técnicas e instrumentos, todos los campos del conocimiento recurren a ello, por medio de los cuales, sus profesionales pueden pasar de la intencionalidad a las acciones concretas. ¿Qué papel juega el sufijo *'idad'*? A través de la *'idad'* refiere según Guerra (2015) al conjunto de propiedades de la profesión en su historicidad, a partir de sus intenciones y concreciones. Se convierte en un sistema de mediación, mediante el cual se ponen en juego capacidades que la Psicopedagogía en su dimensión profesional construye a partir de la tensión entre las demandas que enfrentan la profesión y la creatividad de las respuestas otorgadas por sus profesionales. La instrumentalidad psicopedagógica se caracteriza por su elasticidad, es decir, servir para todo, contribuyendo a la reproducción e insertándose en la interioridad regulativa de la estructura de eficiencia social. Concebida así, la profesión queda reducida exclusivamente al abordaje de las dificultades de aprendizaje en cada una de las etapas de la escolarización, contribuyendo al afianzamiento de relaciones basadas en el individualismo metodológico, conexionando con los desarrollos teóricos y metodológicos de la Educación Especial –en su variante pedagógica–. La acción instrumental[108] en Psicopedagogía se convierte así, en una zona de contacto e intercambio con el terreno de lo educativo. Así, la profesión sólo puede ser concebida en el ámbito de las relaciones entre el aprendizaje y sus dificultades y potencialidades. Dominios que no son de exclusividad del terreno psicopedagógico, *dominios* que reflejan un marcado carácter intersticial, fronterizo, ambivalente[109].

¿*Instrumentalidad* v/s *instrumentalización* psicopedagógica? Ambas nociones guardan relación con la satisfacción de una(s) necesidad(es), la perfectibilidad de determinadas estrategias e instrumentos de trabajo, alude a una condición operativa de lo cual resulta un producto/estrategia útil. Para Marx (1985) el proceso de instrumentalización obedece a un *"proceso desemboca y se extingue en el producto. Su producto es un valor de uso, una materia dispuesta por la*

[108] El sentido instrumental alude a una dimensión socio-histórica. Categoría reguladora de su praxis.
[109] Tanto los conceptos como los dominios intersticiales según Ocampo (2018), inscriben y articulan su actividad interpretativa y regulativa en una zona o espacialidad intermedia.

naturaleza y adaptada a las necesidades humanas mediante un cambio de forma" (citado en Guerra, 2015, p.52). El trabajo psicopedagógico se articula sobre un conjunto de necesidades heterogéneas vinculadas al aprendizaje, las que en cierta media, se tornan homogéneas, cuando se colocan, exclusivamente, en relación con las problemáticas del aprendizaje en etapa escolar. Para ello, cada profesional escoge una estrategia o alternativa, objetivando al individuo, alterando el fenómeno, se construye algo nuevo. Al crear instrumentos, es transformada la naturaleza de los fenómenos y de sus profesionales. Desde el punto de vista marxiano, en este complejo proceso de carácter circular reside el poder emancipador de la instrumentalidad. La transformación es una constante permanente del trabajo psicopedagógico, en parte, desplegar un trabajo consciente se produce más de lo necesario. Si es transformada la naturaleza del fenómeno, emergen nuevas necesidades e instrumentos conceptuales y metodológicos. Éstos últimos, dan origen a nuevos ámbitos de sustentación del conocimiento, engendrando nuevos instrumentos y técnicas, trazando singulares modos de actuación. La comprensión de la instrumentalización que afecta al terreno psicopedagógico oscila entre la ideación y la acción. La adquisición de la instrumentalidad[110] en este campo, opera mediante la satisfacción de ciertas finalidades o necesidades humanas. Lo que sin duda, es transversal a una infinidad de campos y dominios del saber. Es un *terreno que devela un interés eminentemente técnico*, en términos habermasianos.

Para alcanzar sus propósitos, el campo psicopedagógico, articula un conjunto de prácticas y técnicas que reflejan un cierto grado de acumulación de saberes, que sin duda, reproducen una perspectiva epistemológica implícita. A juicio de Guerra (2015), a través de ellas sirve a la reproducción. El conjunto de prácticas en el que es acumulada una singular forma específica de verdad, se articulan *en* y *a través* de una coyuntura histórica, cultural, política, ética e ideológica específica. ¿De qué depende la utilidad de dichas prácticas?; ¿qué sistemas de mediación tienen lugar al interior de ellas?

La relación entre método y Psicopedagogía traza directrices para comprender la especificidad de su objeto, como tal, es histórico y disputado en su definición. Sugiere su desnaturalización –dominio de abordaje de sus problemas– y reconstrucción –dominio de su praxis–. ¿A qué se debe el abandono de la *metodicidad* en Psicopedagogía?

¿Metodología de las Ciencias Sociales, de la Psicología o de la Educación? La respuesta a esta interrogante de carácter intersticial, demanda una análisis en torno a la dimensión tecnológica de la Psicopedagogía abordada en páginas anteriores. La visión tecnológica propuesta por Bunge (1969) se convierte en sinónimo de *'aplicacionismo'*. Por tanto, desplegaré un análisis en torno a las categorías de aplicación, extensionismo y articulación. En palabras

[110] Designa un conjunto de desarrollos operativos.

simples lo que existe en una aplicación y extensión de las bases metodológicas proporcionadas por las Ciencias Sociales –en su mayoría–, situación similar expresa la Ciencia Educativa, así lo reflejan sus manuales y obras declaradas como relevantes en materia de Metodología de la Investigación en Psicopedagogía. Su desarrollo metodológico y teórico ha sido heterogéneo, adoptando modalidades teóricas, herramientas metodológicas y conceptos provenientes de diversas disciplinas, en su mayoría, vinculadas por la Psicología cognitiva, el Psicoanálisis, la psicología instruccional y la didáctica y las Ciencias Sociales, etc. La Psicopedagogía es un espacio intelectual que nace en los meandros del proyecto modernista, específicamente, en la interface de transición entre el pensamiento moderno y post-moderno.

La comprensión vinculada al método y a la metodología[111] al interior de lo psicopedagógico[112], sugiere indagar en los desarrollos operativos[113] y en las dimensiones implícitas[114] en su configuración. Para la Filosofía y la Psicología –construccionista– la relación *'método-metodología'* establece una vinculación explícita con la construcción del conocimiento, mientras que, para el dominio sociológico, la metodología devela un estatus más general que abarca al método. La primera, se expresa en términos de un concepto globalizador, refiriendo a diversas clases de métodos y formas particulares de conocer. Si atendemos explícitamente a la conceptualización clásica referida al método, observamos que, el terreno psicopedagógico carece de un conjunto de reglas claras, bien definidas y explicitas ligadas a la construcción del conocimiento y a la formación de su método. Si bien, lo psicopedagógico en términos metodológicos demuestra una estructuración polifónica, integrada por complejas influencias y conceptos extraídos de diversos campos del conocimiento. Coexiste un alto tráfico de información, convergiendo en él, múltiples diseños metodológicos, lo que devela que sus conceptos son flexibles, poseen la capacidad de movilizarse entre diversos dispositivos metodológicos, creando singulares condiciones de adecuación. Método y metodología en Psicopedagogía, no logran trascender la dimensión referida a su actividad cognitiva, desde el redescubrimiento de su objeto en tanto condición intersticial y fronteriza, su función refiere a procesos de conocimiento y transformación.

Para Ander-Egg (1982) la metodología[115] refiere al conjunto de actividades preestablecidas por un programa científico, se emplea de

---

[111] De acuerdo a los incipientes desarrollos teóricos y metodológicos en materia de Psicopedagogía, se observa que, los referidos a método y metodología, han sido incorporados desde diversas disciplinas constitutivas de las Ciencias Sociales, mediante las estrategias de préstamo, abducción e injerto epistémico.

[112] No existen evidencias que refieran a la singularidad del método psicopedagógico en sus niveles referidos a la investigación, la formación y la intervención. Más bien, reviste un carácter general. La especificidad de sus reglas de funcionamiento constituyen otro punto ciego al interior de esta discusión.

[113] Refiere al conjunto de dimensiones operativas, técnicas y procedimentales implicados.

[114] Refiere al conjunto de ámbitos contextuales, epistémicos, éticos e ideológicos.

[115] Para Barreix y Castillejos (1997), la *metodología* alude al estudio de los métodos y de sus sistemas de interrelación para la comprensión de la realidad y sus fenómenos.

manera sistemática, determina formas de conocer y actuar coherente con la naturaleza epistemológica de un singular fenómeno. Establece un conjunto de operaciones cognitivas y reglas de actuación, es concebida en términos de paraguas de interpretación y articulación en la producción del conocimiento. Para Pérez Serrano (1998) la metodología refiere a un corpus de estrategias y técnicas implicadas en la consolidación y refinamiento de un conocimiento particular. Se observa presencia de una metodología general que traza directrices basales en la configuración de un campo, mientras que, la especificidad o autenticidad del fenómeno, fomenta la emergencia de un corpus metodológico singular, que incide en la determinación de sus ámbitos semánticos, reglas de funcionamiento y procedimientos de indagación. Hasta aquí, la formación metodológica del campo psicopedagógico surge de la confluencia e integración de diversas formas metodológicas, convirtiéndose en un campo de intermediación de complejas herramientas metodológicas. Su situación actual, al igual que lo experimentado por las ciencias de la educación, devela una condición de *diaspórismo metodológico*[116].

La condición diaspórica devela un campo de complejas interacciones, caracterizadas por enredos genealógicos, altos niveles de densidad en el tráfico de información, dispersión y entropía de instrumentos metodológicos procedentes de diversos enfoques. La diáspora alude a dispersión, desorden, conceptos que viajan, deambulan y se movilizan sin un rumbo fijo, cuya singularidad consiste en la delimitación de un orden de producción. Cada uno de los recursos que dan vida a su configuración metodológica se ubican en diversos ejes y múltiples dimensiones de bifurcación. Coexiste una política de multiaxalidad y desubicación. La formación del campo metodológico en Psicopedagogía opera a través de los siguientes principios: a) plasticidad, b) elasticidad, c) permeabilidad y d) constelación. Sus niveles epistémicos y metodológicos tienen lugar en el movimiento. Se constata que la formación de la metodología de investigación en Psicopedagogía emerge a través de dos estrategias dilemáticas de producción del conocimiento: a) el apliacionismo y b) la articulación. Por medio de cada una de ellas, es posible afirmar que, es un campo que impone un método externo a la naturaleza del fenómeno –intersticial y fronterizo–, que emerge mediante la legitimación de proposiciones de un método en particular. La situación actual del campo psicopedagógico en su dimensión epistemológica y metodológica, opera mediante sistemas de contaminación analítica, dando lugar a constantes *estrategias de abducción* de herramientas metodológicas procedentes de diversos campos y subcampos, en su mayoría, constitutivos de las Ciencias Sociales.

Su terreno metodológico carece de precisión conceptual y epistemológica. Si nos proponemos recuperar el sentido auténtico de la

[116] Para profundizar sobre el concepto, véase el capítulo: "Gramática de la Educación Inclusiva: ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico" (Ocampo, 2016).

noción *'método'*, observo en la formación del concepto, la condición de movilidad, la que refiere a la orquestación de etapas dinámicas y sucesivas articuladas entre sí. Toda metodología implica contenidos, lógicas de acción y fundamentos epistemológicos, entonces, cómo responder a ésta interrogante, si la estructura y dominio de lo psicopedagógico constituye un ámbito nebuloso e ininteligible. Método[117] y metodología son definidos al interior de un encuadre particular, constituyendo en palabras de Barreix y Castillejos (1997) un eslabón de intermediación, que integra macro-directrices acerca de los clásicos enfoques y diseños de investigación. ¿Qué pasa con el problema de la utilidad de estas formas metodológicas?[118] El método por tanto se convierte en un procedimiento de ordenación[119], indagación y formación.

Entre los principios epistemológicos más significativos que podrían sustentar la construcción del método en Psicopedagogía, destacan: a) dimensión operativa, b) dimensión contextual, c) dimensión epistemológica, d) dimensión ideológica, e) dimensión ética, etc. Tal vez, cada una de las dimensiones enunciadas, no le parezcan al lector, novedosas retóricamente, especialmente; al ser recogidas e integradas por diversas matrices metodológicas, suponen un cambio en su significado y modalidades de focalización. De acuerdo a los argumentos y discusiones articuladas en la presente sección, observo que, el método en Psicopedagogía, adopta una estructura abierta e intersticial. Pereciera que la investigación en Psicopedagogía fuera muy amplia[120], o bien, el resultado de la mixtura e integración entre la contribución cualitativa[121] –interesada en la comprensión de la conducta humana– y cuantitativa[122] –énfasis en la búsqueda de hechos y causas de sus fenómenos–. Lo cierto es que, configura una *estructura metodológica abierta*. La pregunta por el método en el campo psicopedagógico, no es propiedad exclusiva de sus prácticas de investigación. Afecta a la comprensión de las herramientas de exploración de su objeto y ámbitos de intervención. Bajo ningún punto de vista, intento ofrecer un conjunto de distinciones analíticas que cierren sus respuestas, a las clásicas discusiones sobre metodología de investigación –otro ámbito problemático al interior del campo psicopedagógico, pues, carece de ello–. La pregunta por el método es crucial puesto que afecta y repercute a la configuración de su estructura teórica –ininteligible– y en la formación de sus profesionales. ¿Por qué la pregunta por el método es fundamental?, ¿por qué definir un método psicopedagógico?

¿A qué relación de escisión entre teoría y práctica nos conduce su repertorio metodológico? Responder a ésta interrogante, sugiere atender

---

117 Qué sucede con los métodos intervinientes en materia de psicopedagogía.
118 Interrogante propia del pragmatismo.
119 A pesar que el método ordena los acontecimientos, emerge un orden de producción basado en la diseminación.
120 En ella convergen una gran variedad de métodos y corrientes. Razón por la cual, considero oportuno concebirla en términos de una *'estructura metodológica abierta'*.
121 Fenomenología y verstehen.
122 Positivismo lógico.

mediante la técnica hermenéutica de *lectura minuciosa* sus condiciones de producción. Desde mi actividad heurística concibo las *'condiciones de producción'* como el conjunto de elementos que crean y garantizan la emergencia y funcionamiento de un determinado campo del conocimiento. Los debates epistemológicos tradicionales imponen un conjunto de condiciones de producción, en cierta media, ficticia, debido a la recurrente técnica de aplicacionismo y extensionismo epistemológico. La actividad heurística que me interesa analizar en esta sección, remite al estudio de las *condiciones intra y extra teóricas*, su orden de producción y estrategias de construcción del conocimiento. Como afirmación preliminar, sostendré que el terreno de la Psicopedagogía constituye una *epistemología de la dispersión*. Las exploraciones sobre su método han de evitar discutir en torno a qué o cuál es, la metodología más apropiada para investigar y aproximarse al objeto teórico y empírico de la Psicopedagogía. Interesa discutir en torno a los conceptos clave que participan en su configuración, así como, aquellos que posibilitan su estudio. La especificidad y singularidad de la interrogante, se propone evitar que sus ámbitos de constructividad, sean cooptados mediante sistemas de razonamientos y herramientas metodológicas heredadas.

Si bien es cierto, el campo psicopedagógico expresa un déficit epistémico y metodológico considerable, es también plausible, observar la presencia de una práctica teórica que construye su objeto –estrategia de regulación– mediante tecnologías de fragmentación, repartiéndolo por diversos territorios y singularidades discusivas, conceptuales, disciplinarias y epistémicas. Lo cierto es que su objeto es disputado por una amplia multiplicidad de disciplinas, cuya fabricación demanda condiciones de examinación topológica –grados de proximidad, lejanías, sistemas de desplazamientos, permeabilidades, movimientos y encuentros–, traducción –condiciones de legibilidad– y rearticulación de cada uno de sus elementos analítico-metodológicos convergente. Su exploración puede analogizarse con la metáfora foucaultiana de *'teoría como caja de herramientas'*. La pregunta por el método busca configurar un sistema de actuación sobre lo concreto. Desde la teoría de la complejidad, es cada vez más aceptable, que los fenómenos desbordan los métodos y las metodologías de investigación, exigiendo la necesidad de disponer de una ecología paradigmática. La Psicopedagogía comparte con la educación, la ausencia de un método claro, como respuesta a este problema, ha sido sustituido con el entrecruzamiento de una variedad de recursos metodológicos. Interesa discutir la naturaleza metodológica del presente campo.

Debido a la singularidad del campo psicopedagógico, propondré una visión más amplia en torno al método de intervención, desligándolo exclusivamente de su concreción en las prácticas Psicopedagógicas –lo que es central e intento responder en este trabajo–, y sus ejes de intervención en las disciplinas. La empresa intelectual que justifica su articulación, se observa como extensión del método de investigación. Intentando establecer algunas distinciones analíticas entre *'método de*

intervención' y *'método de investigación'* sostendré que, el primero, alude a la intervención específica en la realidad, concebida ésta, como compleja y multidimensional. Por su parte, la segunda, alude en cierta medida, a los ejes y/o ámbitos de producción del conocimiento, cuya preocupación es siempre la misma, producir un nuevo saber. Las condiciones implicadas en la construcción de un nuevo saber no son sencillas. La intervención profesional es efectuada en función del criterio de diseminación, por sobre la fragmentación de la intervención. La operación intelectual que traza la intervención concebida como diseminación refiere a la conexión y movilidad de sus elementos de forma no-lineal, obedece al principio de fractalidad y complejidad implicado en la configuración de su estructura teórica de carácter abierta. Lo abierto no es sinónimo de políticas de todo vale, sino que sus elementos, formas objetuales y metodológicas pueden ser empleadas en diversas maneras. Razón por la cual, el sintagma Psicopedagogía puede ser concebido como *'pegamento conceptual y metodológico'*. Si la Psicopedagogía es un saber acumulado en prácticas –de igual forma posee una epistemología, invisibilizada–, entonces, expresa una marcada dimensión tecnológica. ¿Qué quiere decir esto? Comparto con Hall (2011) la preocupación y utilización de la teoría como camisa de fuerza. Ninguna modalidad de teorización por más divergente que fuese, debiese emplearse en términos de cerradura. Es oportuno hablar de posibilidades de teorización, más que elementos fijos de una teoría –trabajar sobre la teoría–. Interesa crear *"respuestas e instrumentos capaces de 'poner a la teoría en acción'"* (Guerra, 2007, p.26).

La intervención profesional y epistemológica en Psicopedagogía, presenta las siguientes características: a) *polifónica*, b) *compleja*, c) *heterogénea*. A diferencia de sus ámbitos de delimitación a través del esencialismo, ésta, constituye un campo de heterogénesis. En ella, se modifican los conceptos de experiencia, práctica, movimiento, fragmentación, etc. Su estructura teórica es abierta e indeterminada, parafraseando a Hall (2011) su objeto al constituirse en términos de complejidad, fronterizo y zona de contacto, queda constituido a través de un *"movimiento dialógico sin superación dialéctica"* (p.46). Al no disponer de elementos para operar de otra forma, nos encontramos atrapados, en determinadas lógicas y conceptos. Incluso tales ataduras son responsables de los fracasos cognitivos empleados en la construcción del conocimiento psicopedagógico. La relevancia de la epistemología busca crear herramientas que permitan superar esta situación. El riesgo consiste en evidenciar prácticas epistemológicas que conducen al círculo de reproducción, mientras que, otras que lograr forcluir de la convencionalidad académica, son capaces de ofrecer vías de superación de conceptos y saberes bajo tachaduras. Es necesario pensar el mundo y la actividad científica del campo psicopedagógico por medio de otros conceptos, atendiendo a su estatus de crisis. Frente a este desesperanzador panorama, observo en la constitución del campo

epistemológico de la Psicopedagogía un mapa cognitivo desgastado, producto que muchos de sus conceptos se han vuelto insuficientes.

¿En qué consiste el acontecimiento de fundación del paradigma psicopedagógico? A juicio de Hall (2011) nos ubicamos detrás del acontecimiento que funda el funcionamiento de un campo paradigmático, específicamente, a partir de su herencia o legado. Quisiera aclarar que empleo la noción de *paradigma* como esquema general de interpretación o paraguas de comprensión, cuya función consiste en orientar la acción/reflexión al interior de una determinada comunidad científica. Debido a las características propias del campo psicopedagógico no me atrevería a sostener que este opera en términos de paradigma, ya que sus niveles de constructividad no logran ser descritos a partir de los supuestos establecidos por Kuhn (1970).

El trabajo con conceptos empleados históricamente para fundamentar la praxis teórica, investigativa y profesional de la psicopedagogía, se inscriben en la lógica del *esencialismo* y del *individualismo ontológico y metodológico*. Como tarea inaugural, será necesario *"ponerlos en orden, repararlos, comprender qué nueva idea puedes añadir, y luego probarlos para leer la actual coyuntura"* (Hall, 2011, p.48). Su segunda tarea consistirá en interrogar a sus conceptos y prácticas, intentando determinar, sí éstas, pueden ser empleadas para comprender los elementos que inscriben la configuración y análisis de su dominio. ¿De qué manera, la multiplicidad de conceptos que convergen en el estudio de la Psicopedagogía, permiten explicar su relación con el aprendizaje y la escolarización, preferentemente?, ¿cuáles son las formas disciplinarias que regulan y describen los sistemas de razonamiento del campo psicopedagógico en términos de ininteligibilidad, ambigüedad y esencialismo? En cierta medida, sus investigadores debido a las políticas de *todo vale* legitimadas, imperceptiblemente, en la interioridad del campo, construyen sus razonamientos por *teorías de moda*; cristalizando una *práctica teórica mainstream*.

La comprensión del objeto y método de la Psicopedagogía debe ser comprendido como algo que permanece al tiempo que se transforma. Para describir este objeto me parece fértil recurrir a la noción de Gilroy (1985) *'changing same'*. Bajo esta metáfora es posible abordar la situación actual del campo, en términos de *"algo que permanece mientras se transforma y se contamina con los lenguajes específicos"* (Hall, 2011, p.49) de cada disciplina, método, teoría, influencia, discurso, etc. En relación a la coyuntura que vertebra la Psicopedagogía es preciso destacar: a) continuidades y discontinuidades, b) vuelcos, entrelazamientos y dispersiones, c) tradiciones, d) articulaciones, desarticulaciones y rearticulaciones, etc. La noción *'coyuntura'* concebida como la combinación de factores y circunstancias que participan de la configuración de un determinado encuadre político, cultural y epistemológico. La coyuntura intelectual de la Psicopedagogía, opera en términos de una *'totalidad dinámica'* de

entrelazamiento discontinuo, dando paso a una práctica teórica y metodológica abierta. ¿Cuáles son las herramientas de larga data que se entrecruzan y circulan en la interioridad del dominio psicopedagógico? Toda coyuntura permite identificar procesos de estabilización a nivel intelectual, metodológico y conceptual. Se observa una coyuntura general propia de la Psicología que avanza y se moviliza mediante tecnologías extensionistas, no así, una *coyuntura específica de lo psicopedagógico –propiedad de lo intersticial–*. Se convierte en un campo ensamblado por diversas temporalidades, afectando a la constitución de sus saberes. Toda coyuntura surge de un singular estilo de combinación. El terreno psicopedagógico debido a su singularidad epistémica y metodológica, configura una *'coyuntura'* y una *'inconmensurabilidad'* específica.

¿ES POSIBLE PENSAR LA PSICOPEDAGOGÍA EN TÉRMINOS DE PARADIGMA?

La acepción tradicional y más extendida de la noción de *'paradigma'*, proporcionada por Kuhn (1970), refiere a un conjunto de *"realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica"* (p.14). ¿En qué consisten las reglas aceptadas que definen el quehacer psicopedagógico? Obedecen a la normalización de diversas teorías –en su mayoría, provenientes de diversos ámbitos y dominios de la Psicología y del estudio de la cognición humana–, específicamente, en sus aplicaciones, emergencia, formación y desplazamientos de conceptos, etc. Aprendidos a través de una mirada positivista, aplicada a su estudio y formación práctica de sus profesionales, sustentando una gramática instrumentalizadora de la profesión. Sus sistemas de razonamientos institucionalizados, a pesar de ser compartidos en prácticas académicas e investigativas, configuran una *zona de penumbra*, expresando un *dudoso status teórico, metodológico y de acción profesional*. La especificidad del conocimiento psicopedagógico, explicita un conjunto de ambigüedades, afectando a la constitución y solidificación de un *paradigma singular*. Coincidiendo con Kuhn (1970), observo fértil discutir en torno al corpus de elementos aislables, centrales, implícitos y explícitos que configuran su dominio de estudio y acción.

¿Cuáles son las reglas[123] y principios aceptados por este campo? Como aproximación preliminar, sostendré que, *"para comprender la coherencia de la tradición de investigación en términos de las reglas, se necesitarán ciertas especificaciones de base común en el campo correspondiente"* (Kuhn, 1970, p.81). Los sistemas de razonamientos aceptados, legitimados e institucionalizados al interior del campo psicopedagógico, ofrecen parcial y aparentemente, una solución al

[123] Implica un grado de especificidad y complejidad mayor a la determinación de la evolución de las tradiciones.

‘aprendizaje’[124], en tanto, objeto de estudio, categoría de análisis y práctica de investigación. Sin embargo, el corpus de soluciones adoptadas, son propias del quehacer psicológico, específico, en su vertiente cognitivista, del desarrollo y educativo. ¿Qué es lo que hace que tales argumentos y soluciones, cuya especificidad, no pertenecen al terreno de lo psicopedagógico, se conviertan en acciones fijas y permanentes? *“En realidad, la existencia de un paradigma ni siquiera debe implicar la existencia de algún conjunto completo de reglas”* (Kuhn, 1970, p.82). Lo que me interesa es discutir cómo se forma la tradición particular de la Psicopedagogía y bajo qué lógicas son creados y transformados sus conceptos. ¿Es posible inspeccionar directamente la confluencia paradigmática que participa en la formación de la estructura y dominio de lo psicopedagógico? Ofrecer una respuesta que otorgue profundidad e ilumine sobre los desarrollos teóricos más significativos que permiten comprender el campo, sugiere recurrir a la contribución elaborada por Wittgenstein (1953), respecto de aquellas elaboraciones validadas al interior de un campo de conocimiento de manera equívoca, en el que discutir sus condiciones en términos académicos, constituye un ámbito de silenciamiento permanente.

La articulación de una respuesta al problema descrito, sugiere atender a un conjunto de redes de semejanzas que se entrecruzan y superponen. Si sus formas léxicas, metodológicas y epistemológicas se entrelazan, mezclan y rearticulan, sus formas de identificación serán exitosas. El problema es que, en la interioridad del dominio psicopedagógico hibrido e ininteligible, sus profesionales, académicos e investigadores *“trabajan a partir de modelos adquiridos por medio de la educación y de la exposición subsiguiente a la literatura, con frecuencia sin conocer del todo o necesitar conocer qué características les han dado a esos modelos su status de paradigmas de la comunidad. Por ello, no necesitan un conjunto completo de reglas”* (Kuhn, 1970, p.84). ¿Qué es lo que tienen en común las tradiciones paradigmáticas confluyentes que participan en el ensamblado y configuración de la estructura y dominio psicopedagógico? Si bien, resultaría fértil concebir que, cada uno de los conceptos, saberes y teorías, son estructurados mediante *“una unidad histórica y pedagógicamente anterior que las presenta con sus aplicaciones y a través de ellas”* (Kuhn, 1970, p.85). El terreno psicopedagógico designa un conjunto de imprecisiones y definiciones incompletas, cuya aplicación, cristaliza un *terreno de ambigüedades*, devenido en una *tierra de nadie*.

La secuencia lógica establecida por Kuhn (1970) en su célebre obra: *“La estructura de las revoluciones científicas”*, sostiene que, la etapa anterior a la configuración y consolidación del paradigma, se caracteriza por la presencia de sólidos debates, referidos, específicamente, a cuestiones de orden metodológico, sus problemas y soluciones. A partir de ellas, son configuradas algunas escuelas y corrientes. Sin embrago, este punto tampoco aparece con claridad en la

---

[124] Concepto intersticial.

interioridad de lo psicopedagógico. Más bien, por vía de la tradición psicológica en sus diversas modalidades, es posible observar dichas escuelas. Todo ello, demuestra que los problemas fundamentales del campo no han sido resueltos. Existe un acuerdo tácito proporcionado por la Psicología, lo que proporciona un efecto de estabilización y seguridad de su dominio, es lo que lo hace funcionar en términos terreno racionalizado. Las reglas explícitas son comunes a un grupo científico heterogéneo, éstas, incluyen la variabilidad de respuestas y sistemas de análisis provenientes desde el terreno psicopedagógico. Esto es lo que hace que sea un campo atravesado por diversos paradigmas. Cada paradigma y sus instrumentos conceptuales, analíticos y metodológicos, afectan a lo psicopedagógico de diversas formas. De ninguna manera, deviene en un terreno de armónicas confluencias. Aunque la Psicopedagogía, sea para muchos un concepto, un campo teórico-metodológico y una corriente de investigación, no significa lo mismo para cada uno de sus subgrupos o ámbitos de trabajo[125].

Al constituir un terreno de carácter intersticial, coexisten respuestas diferentes. Configura su dominio en la *co-presencia de diversas tradiciones paradigmáticas*. Los psicopedagógico es un campo eminentemente disputado y compartido por diversos enfoques paradigmáticos. ¿Cómo logra alcanzar esta disposición? Existe una disposición específica de modelos metodológicos, paradigmáticos, conceptuales y disciplinarios que participan en la configuración de la estructura teórica y campo psicopedagógico, poniendo en evidencia el corpus de *paradigmas inequívocos* o *estrechos* que participan de dicha confluencia. La adquisición de cada uno de sus paradigmas fundantes constituye la clave para garantizar un sistema de traducción que, específicamente, fomente la comprensión de sus saberes auténticos. A su vez, cada uno de éstos paradigmas se convierten en escuelas que inciden en la configuración de conceptos, saberes, formas metodológicas, acciones, fenómenos, etc. ¿Qué sucede cuando un campo de producción, no está traduciendo dichos legados?, ¿favorece la aplicación desmedida y negadora de su autenticidad?

¿De qué manera coexisten éstos diversos paradigmas? Dudo que coexistan pacíficamente, reflejan una confluencia bastante entrópica. Tal como explica Kuhn (1970) *"la posesión simple de un paradigma no constituye un criterio suficiente para la transición de desarrollo"* (p.16), en la configuración de un determinado dominio de conocimiento. Desde la perspectiva kuhniana, los paradigmas responden a realizaciones científicas reconocidas como acciones que durante un cierto tiempo de estabilidad, determinan su praxis. De cada paradigma surgen tradiciones particulares que van modelando su forma de investigación. Los paradigmas tienen la función de delimitar el corpus de aplicaciones

---

[125] Esa situación se refleja cuando le preguntamos a un especialista en Psicopedagogía qué significa este concepto, o bien, abordamos la interrogante sobre una dificultad específica del aprendizaje, las respuestas que podemos recoger son siempre diferentes. Esta condición aplica a todos los campos del conocimiento sin distinción alguna.

apropiadas de la teoría aceptada. La interrogante es: ¿cómo se delimitan los problemas y métodos al interior del campo psicopedagógico?, ¿qué problemas no pueden ser respondidos a través de dichos métodos y saberes, comúnmente, empleados para el estudio y significación de lo *'psicopedagógico'*? El campo psicopedagógico surge de complejos enredos de genealógicos. Es el paradigma el que incide fuertemente en la formación de sus profesionales, determinado sus formas de ingreso en el campo y práctica profesional. Debido a su ausencia, ha sido reemplazada, en parte, por el legado y la tradición epistémico-metodológica proporcionada por la Psicología *–paradigma uniformemente aceptado en la configuración de la estructura psicopedagógica–*, articulándose lo psicopedagógico como una extensión de dicho campo. ¿Qué es lo que define la práctica científica de la Psicopedagogía?, ¿qué reglas proporcionadas por la Psicología poseen mayor vigencia en la estructuración de dicho campo?, ¿podría asumirse la Psicología como un *paradigma común* en la estructuración del campo psicopedagógico?

Lo cierto es que lo psicopedagógico, no posee estatus analítico-descriptivo que permita describirlo en términos de paradigma. ¿En qué se sostiene ésta afirmación? Para Kuhn (1970), los paradigmas corresponden a *"realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica"* (p.13). Lo sugestivo del campo psicopedagógico, justamente, se explica mediante la ausencia de modelos de problemas y soluciones en base a la autenticidad y naturaleza de su conocimiento. Hasta aquí, es posible afirmar que, existe una transferencia e importación de estrategias, modelos de problemas y soluciones mediante préstamos extraídos directamente desde la Psicología, es decir, importan modelos de problemas y soluciones que abordan el aprendizaje –categoría intersticial– y sus dificultades desde sub-campos específicos.

La determinación de los paradigmas y/o tradiciones paradigmáticas implicadas en la comprensión epistemológica en Psicopedagogía, enfrenta un halo de ambigüedad, introducido específicamente, mediante un corpus de *enredos genealógicos*. En términos de Deleuze y Guattari (2002), su disposición de paradigmas que develan una configuración *rizomática*. Sin duda, tales obstrucciones analítico-metodológicas, interfieren en la configuración de una disposición histórica de verdad –producción de saber– propio de la Psicopedagogía. La interrogante es, ¿cómo se determina la presencia de paradigmas compartidos en la organización de dicho campo? Preliminarmente, quisiera señalar que, la determinación de dicha confluencia, devela un sistema de obstrucciones en la traducción, es decir, sus elementos se encuentran atrapados en marcos paradigmáticos y epistemológicos externos al fenómeno, dando cuenta de un sistema de traducción que no logra traducir sus principales recursos epistemológicos. La traducción aplicada a la construcción del saber, se convierte en una herramienta de emergencia de nuevos

saberes, sugiere condiciones de legibilidad y creación de algo nuevo. Necesariamente, remite a condiciones de comparación ente cada una de sus tradiciones paradigmáticas, describe y visibiliza los sistemas de importación, etc. Desde un punto de vista kuhniano, *"su objetivo es descubrir qué elementos aislables, explícitos o implícitos, pueden haber abstraído los miembros de esa comunidad de sus paradigmas más globales, y empleado como reglas en sus investigaciones"* (1970, p.80-81). Sin duda, los principios y las reglas de estructuración y funcionamiento de este campo, constituyen nudos críticos en la comprensión epistémico-metodológica de la Psicopedagogía. Coexisten acuerdos en cuanto a la identificación de dos grandes paradigmas, por vía de una determinación superficial de sus ámbitos de confluencias. Me atrevería afirmar que, no existe acuerdo respecto de la relación entre lo *psico* y lo *pedagógico*, más que a través de las denominadas dificultades de aprendizaje. Sólo hay acuerdo de identificación, por vía de peso epistemológico, refiriendo a la tradición proporcionada por la Psicología. Mientras que, por vía práctica, emerge lo pedagógico. Lo cierto es que no existe acuerdo respecto de sus condiciones de interpretación y producción. ¿Cuáles son las hebras de vinculación del campo psicopedagógico a un determinado paradigma? En su interioridad coexisten significantes múltiples vacíos y equívocos.

Metodológicamente, la Psicopedagogía asume un conjunto de desacuerdos con los métodos y problemas científicos, tradicionalmente, aceptados para el estudio del aprendizaje. La identificación de sus problemas endémicos a nivel metodológico constituye uno de sus puntos más críticos. En relación a la pregunta, ¿la psicopedagogía puede ser concebida en términos de paradigma?, observo que no es posible pensar su desarrollo como paradigma según sus matrices actuales, carece de un conjunto de disposiciones específicas para ello. Debido a sus sistemas de razonamientos institucionalizados, no es posible acceder a su grupo temprano e intermedio de teorías, a la incidencia del *giro post-crítico* y *post-moderno, a sus* ámbitos irreconciliables que expresa su sendero, etc. Los argumentos expuestos, en este apartado demuestran que, las formas epistemológicas adoptadas para interpretar el sentido de lo psicopedagógico, develan una *epistemología ciega*, articulada sobre un conjunto de conocimientos ausentes, reproductora de los marcos epistemológicos tradicionales.

CONCLUSIONES: NIVELES DE SUSTENTACIÓN DE LA ACTIVIDAD CIENTÍFICA[126] DE LA PSICOPEDAGOGÍA

La comprensión paradigmática en Psicopedagogía exige explorar los ámbitos de sustentación de su actividad científica. Su relevancia, no sólo afecta a la formalización de las prácticas y ejes de investigación, sino que, incide en la configuración de la enseñanza y sobre todo,

[126] También concebidos como niveles paradigmáticos.

repercute sustancialmente, en la articulación de la práctica profesional de sus agentes. Los ámbitos de sustentación de la actividad científica en Psicopedagogía se convierten en estrategias de intermediación –insisto nuevamente sobre este concepto–, poseen la capacidad de conexionar la actividad científica y la actividad pedagógica, de ellos, prolifera la concepción del sujeto, del saber, de sus conceptos –emergen en directa relación con lo ontológico y lo epistemológico– y de lo metodológico.

Los sustentadores de la actividad científica se convierten en ámbitos de configuración del paradigma. En esta sección analizo las controversias que enfrentan los planos *ontológicos*, *epistemológicos* y *metodológicos*, preferentemente, en el abordaje teórico-práctico de la Psicopedagogía en su desarrollo histórico, actual y proyectivo. Complemento dicho análisis, a partir de la redefinición que propongo de su objeto, intentado re-inscribir cada uno de los planos antes mencionados, en función de la naturaleza de su conocimiento.

El *nivel ontológico* alude, especialmente, a la concepción del ser y del lenguaje. Tradicionalmente, refiere a la naturaleza de la realidad investigada. La Psicopedagogía presenta un problema ontológico, específicamente, en la forma de abordar al sujeto y sus modalidades de trabajo, reafirma una política centrada en la disyunción, en la defectología, en el esencialismo y en el individualismo metodológico. Sus sujetos de trabajo son sujetos con carencias cognitivas, afectivas y relacionales a la lo largo del ciclo vital. Concebida así, su política ontológica expresa complejas dificultades. Se reduce al pensamiento categorial, a lo idéntico y al esencialismo. Su dimensión ontológica forja en palabras de Deleuze (1968), una *zona de indiscernibilidad*, es decir, una ontología del *'entre'*.

El *nivel epistemológico*, alude a la naturaleza del conocimiento, a sus formas de construcción y a los regímenes de visualidad que son establecidos a través de cada uno de sus saberes. Históricamente, ha sido fundamentado en términos de epistemología disciplinar. Su base epistemológica adopta un carácter *interdisciplinar*, al expresar un *dominio intersticial*[127], forma un nuevo objeto que no puede ser delimitado en los marcos de ninguna disciplina particular. Es un saber que emerge por vía de complejos enredos genealógicos.

El *nivel metodológico* responde a la pregunta: ¿cómo lo hacemos? La coyuntura de precarización que expresa su actual campo de producción, se articula mediante mecanismos de entrecruzamientos de diversos recursos metodológicos, obtenidos por vía de aplicacionismo y abducción metodológica. Su dimensión metodológica constituye en una *práctica abierta e intersticial.*

¿Cómo pensar la enseñanza de la Psicopedagogía, si su *método*, *objeto* y *locus epistemológico* expresa un status de ininteligibilidad y

[127] Aplicada a su estructura teórica y práctica metodológica.

ambigüedad? Al constituirse el campo psicopedagógico en términos interdisciplinares, fronterizos e intersticiales, la organización de su dominio no emerge de una natural y armónica confluencia de disciplinas. Este punto repercute significativamente en la orquestación de los procesos de formación de sus profesionales y, particularmente, de sus contenidos temáticos y tópicos de análisis. En esta sección, exploro las tensiones implicadas en la enseñanza de la psicopedagogía. Para ello, intento proporcionar un marco de análisis *interdisciplinar* –coherente con las características de su objeto y conceptos epistemológicos[128]– y *paradisciplinar* con el objeto de pensar desde otros lugares la educación de sus profesionales. La pregunta por la enseñanza constituye una dimensión dilemática, respecto de la ausencia de su *metodicidad*.

La enseñanza de la Psicopedagogía, en cierta medida, asume un halo de opacidad, respecto de los elementos que permitan aplicar rigurosamente la especificidad de su método, en la formación de sus profesionales e investigadores. Coexisten complejos problemas de formalismo referidos a la configuración de su objeto, campo y método. La noción de formalismo[129] aplicada al terreno psicopedagógico explicita una lógica imprecisa y vaga, carece de un lenguaje analítico que devele su especificidad y autonomía, posibilitando la comprensión de sus formas de examinación interna. El formalismo se propone examinar las cosas y sus fenómenos en su forma esencial, su adopción en este terreno expresa un caprichoso sistema de funcionamiento.

¿Cómo se enseñan y son aprendidas las principales teorías y tradiciones paradigmáticas que participan en la configuración de la estructura teórica de la Psicopedagogía? Su enseñanza tiene lugar en la intervención fundada desde conocimientos legitimados por diversas disciplinas. Al constituir un campo intersticial, sus cuerpos de conocimientos y ejes de tematización, emergen por vía de una *coyuntura fronteriza específica*, que toma prestadas herramientas conceptuales, metodológicas y saberes provenientes de diversos campos y proyectos intelectuales, conectados en algún tópico al estudio de la cognición humana. Vista así, la Psicopedagogía se convierte en un *problema gramatical*. Debido a la nebulosa que afecta a la estructura de conocimiento, al campo, objeto y método de la Psicopedagogía, configura su enseñanza en función de un corpus de teorías y conceptos rizomáticos y diaspóricos, que viajan y se movilizan por diversos campos y disciplinas, en cada nuevo aterrizaje son dislocados, dando paso a nuevas formas de configuración. La formación del Psicopedagogo se estructura en ausencia de una epistemología y de un método propio. Más bien, dispone de un proceso formativo que invisibiliza la ausencia de una teoría, una epistemológica y un método propio de lo psicopedagógico. Vacío compensado por sistemas de entrecruzamiento

[128] De carácter intersticial.

[129] En este trabajo discuto la lógica formalista implicada en la configuración del campo psicopedagógico. Me interesa describir las condiciones de formalización del campo, mediante la cual, se establecen sus condiciones de funcionamiento.

de recursos teóricos, conceptuales y metodológicos. Es un campo que opera mediante complejas *condiciones de contaminación y abducción epistémico-metodológica.*

La enseñanza de la Psicopedagogía opera mediante la aglutinación de un conjunto de complejas influencias y teorías que, parcialmente, ofrecen una comprensión situada en torno a la *multidimensionalidad* de su objeto. Sus procedimientos metodológicos, por así decirlo, develan un precario desarrollo, insistiendo en la transferencia de herramientas metodológicas aportadas por el objeto empírico de la Psicología, la Educación Especial, el Psicoanálisis, la Neuropsicología, etc. Su formación y enseñanza reafirma un marcado *carácter técnico*, fortaleciendo su política ontológica centrada en el esencialismo y el individualismo metodológico. La formación de sus profesionales consiste básicamente en el entrenamiento –más que en el aparataje analítico– y uso de determinados conocimientos, instrumentos y procedimientos, con el propósito de dar una solución a determinados problemas del aprendizaje. Un aspecto débil es su formación teórica, epistemológica y metodológica.

Durante varios años, tuve la suerte de impartir clases en diversas carreras de Psicopedagogía en Chile, ocupando cátedras dedicadas a temáticas, tales como: a) currículo, b) metodología de la investigación, c) modelos de Intervención y orientación Psicopedagógica, d) Investigación evaluativa de la lectura, e) Neuropsicología del aprendizaje, f) Psicopedagogía del adulto, entre otras. En todas mis clases, al inicio de cada nuevo curso y semestre, inauguraba las tres primeras sesiones, analizando el ausentismo epistemológico que afecta a este campo. Al preguntarles a mis estudiantes, tanto de cursos iniciales como avanzados, al más puro estilo metafísico, ¿qué es la Psicopedagogía?, curiosamente, ninguno de ellos, lograba articular una respuesta sólida y contundente. La respuesta de mayor oscilación y frecuencia era: *consiste en la fusión entre la Psicología y la Pedagogía.* Proliferaba así, una afirmación, sin contraste teórico-metodológico y desarrollo epistemológico. En ella, entran en contacto e interacción mayores elementos de análisis. Al forjar un campo que carece de conocimientos propios, o bien, coherentes con la autenticidad y naturaleza epistemológica, devela un terreno de carácter débil, sujeto a la tiranía de la Psicología por vía de abducción. Producto de ello, la formación del psicopedagogo posee una intención orientada a la solución de problemas prácticos, subordinando la discusión teórica sobre su quehacer. Situación que reafirma la presencia de un saber sustentado en prácticas psicopedagógicas, más que en teorías o modalidades de teorización particulares. Si bien, sus profesionales efectúan un trabajo analítico, este es bastante superficial. Se requiere que la formación favorezca la (re)construcción racional de carácter situada de los procedimientos y conceptos que emplea y sirve para leer la realidad. No existe una perspectiva epistemológica clara en la formación de sus profesionales, sino un conjunto de errancias disciplinares que restringen la reconexión de su objeto y naturaleza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adorno, Th. W. (2014). *Dialéctica negativa. La jerga de la autenticidad.* Madrid: Akal.

Ander-Egg, A. (1982). *Interdisciplinariedad en educación*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Anzaldúa, G. (1987). *Bordelands/La Frontera: the new mestriza. San Francisco: Aunt Lute.*

Arfuch, L. (2008). *Crítica cultural entre política y poética*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bal, M. (2004). "El esencialismo visual y el objeto de los Estudios Visuales", Estudios visuales. Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo, 2, 11-50.

Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*. Murcia: Cendeac.

Bal, M. (2019). Entrevista con la Dra. Mieke Bal acerca de un estudio y posterior trabajo de conceptos en el campo de Diferencia e Inclusión, efectuada por Aldo Ocampo González, presentada a Revista Hacer, Univ. de Cádiz, 10 págs. *En revisión.*

Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.

Barreix, J., Castillejos, S. (1997). *Metodología y método en Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.

Bhabha, H. (2011). *La cultura y el poder*. Buenos Aires: Amorrortu.

Brah, A. (2011). *Cartographies of Diaspora, Contesting Identities*. Madrid: Traficante de Sueños.

Bowman, P. (2010). "Reading Rey Chow", Postcolonial Studies, V. 13, n.3, 239-353.

Bueno, G. (1976). *El estatuto gnoseográfico de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Xerocopia.

Bunge, M. (1969). *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.

Bunge, M. (1980). *Epistemología*. México: Siglo XXI Editores.

Capra, F. (2000). *El tao de la física*. Málaga: Sirio.

Cifuentes, R.M. (2002). *Memorias del VII Colectivo Nacional de Pedagogía Reeducativa*. Bogotá: Fundación Universitaria Luis Amigó.

Chackraberty, D. (1990). La provincialización de Europa en la era de la globalización. Barcelona: Paidós.

Chow, R. (2006). 'The Age of the World Target: Atomic Bombs, Alterity, Area Studies', in The Age of the World Target, Durham, NC: Duke University Press, págs. 25-43.

Deleuze, G. (1968). *Diferencia y repetición*. Madrid: Edit. Jucar.

Deleuze, G. (1990). *El pliego. Leibniz y el Barroco*. Barcelona: Paidós.

De Mussy, L., Valderrama, M. (2009). *Historiografía postmoderna: conceptos, figuras y manifiestos*. Santiago: RIL/Universidad Finnis Terrae.

Derrida, J. (1960). *L'incgnocible*. Paris: IMEC_ARCHIVES.

Derrida, J. (1997). *La diseminación*. Madrid: Akal.

Derrida, J. (2000). *Decir el acontecimiento, ¿es posible?* Madrid: Arena Libros.

Eisenman, P. (1989). "Guardiola House, Cadiz", en Recente Projecten Peter Eisenman. Amsterdam, 161-168.

Farías, F. (2012). "El trabajo social y los campos disciplinarios de las ciencias sociales en Chile". Revista Cinta de Moebio, 43, 50-60.

Foucault, M. (1973). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.

Foucault, M. (1985), *Saber y verdad*. Madrid: Editorial Piqueta.

Foucault, M. (2002). *Microfísica del poder*. Madrid: Editorial Piqueta.

Follari, R. (2002). *Teorías débiles (para una crítica de la reconstrucción y de los estudios culturales)*. Rosario: Homo Sapiens

Follari, R. (2005). "La interdisciplina revisitada". *Andamios. Revista de Investigación Social*, 1 (2), 7-17.

Follari, R. (2013). "Acerca de la interdisciplina. Posibilidades y límites". *Interdisciplina*, 1, 111-130.

Follari, R. (2014). "Interdisciplina, hibridación y diferencia. Algunos rubros de su discusión actual en América Latina". *De Raíz Diversa*, 1 (1), 67-82.

Fuentes, M. (2008). "Principales problemas metodológicos". *Revista Escenario*, 13.

Gabilondo, A. (1990). *El discurso en acción. Foucault y una ontología del presente*. Madrid: Antrhopos.

Gil, J. (2011). *Movimiento total–O corpo e a dança*. Lisboa: Relógio D'Agua.

Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Editorial Taurus.

Hall, S., Mellino, M. (2011). *La cultura y el poder*. Buenos Aires: Amorrortu.

Hall, S. (2008). "Life and times of the New Left". New left review, 61.

Heidegger, M. (2000). *Identidad y Diferencia*. Barcelona: Anthropos.

Holmes, B. (2008). "Investigaciones extradisciplinares. Hacia una nueva crítica de las instituciones", en: Producción cultural y prácticas instituyentes. Líneas de ruptura en la crítica institucional. Madrid: Traficantes de Sueños. Págs. 203-216.

Hooper-Greenhill, E. (2000). *Museums and the Interpretation of Visual Culture*. London: Routledge.

Howarth, D. (2005). "Aplicando la Teoría del Discurso: el Método de la Articulación" en *Studia Politicae Nº 5* (otoño de 2005). Córdoba: Editorial Universidad Católica de Córdoba.

King, A. y Brownell, J. (1966). *The curriculum and the disciplines of knowledge*. Oxford: Pergamon.Kuhn, T. (1970). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.

Kuhn, T. (1970). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.

Knorr, K. (2005). *La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*. Buenos Aires: UNQ Editorial.

Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficante de Sueños.

León-Portilla, (2003). Nepantla. Una aproximación al término. Recuperado el 06 de diciembre de 2018 de: https://www.academia.edu/6916191/Nepantla_una_aproximacio_n_al_te_rmino

Mandolini, R. (2013). Heurística y arte, una contribution para la comprensión de los procesos artísticos creativos. Revista de Humanidades de Valparaíso, 1(1), junio. 63-92. Recuperado el 2 de enero de 2019 de http://www.revistafilosofiauv.cl/wp-content/uploads/2013/11/Ricardo-Mandolini-Heuristica-y-arte.pdf.

Matus, T. (2012). *Propuestas contemporáneas en Trabajo Social. Hacia una intervención polifónica.* Buenos Aires: Espacio Editorial.

Marx, K. (1985). *Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana*. Buenos Aires: La rosa blindada.

Mengue, Ph. (2008). *Deleuze o el sistema de lo múltiple*. Buenos Aires: Las cuarenta.

Merleau-Ponty, M. (1973). "Phenomenology and the Sciences of Man", en Natanson, M. (edit.), *Phenomenology and the Social Sciences*, vol. I, Evanston, Northwestern University Press, pp. 47-108

Miller, P. y Rose, N. (1992). "Political Power beyond the State: Problematics of Government", en *The British Journal of Sociology*, London, London School of Economics and Political Science, vol. 43, N° 2, 183-184.

Morin, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Mowitt, J. (1992). *Text: The Genealogy of an Antidisciplinary Object***.** Durham and London: Duke.

Oliveira, A. C. (2016). *Lo intermedio como espacio. Lo intersticial, lo fronterizo y lo impreciso en la arquitectura contemporánea*. Madrid: UPM.

Ocampo, A. (2016). "Gramática de la Educación Inclusiva. Ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico", en: Ocampo, A. (Coord.). Ideología, Invisibilidad y Dominación. Los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica. Santiago: Ediciones CELEI, 73-159.

Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la Educación Inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento.* Granada: Ediciones Universidad de Granada.

Ocampo, A. (2018). La enseñanza de la educación inclusiva y la pregunta por el método: un análisis anti-disciplinar, en: Ocampo, A. (Coord.). *Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. II. Formación de maestros e investigadores para la Educación Inclusiva. Perspectivas Críticas*. Santiago: Ediciones CELEI.

Palmade, G. (1979). *Interdisciplinariedad e ideologías*. Madrid: Narcea.

Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes. Tomo I-II.* Madrid: La Muralla.

Pratt, M.L. (1992). *Imperial Eyes: writing and transculturation.* Routledge: London.

Propp, V. (1966). *Morfología del cuento*. Barcelona: Edit. Fundamentos.

Richard, N. (2015). Crítica cultural. Recuperado el 28 de noviembre de 2018 de: http://centronacionaldearte.cl/glosario/critica-cultural/

Richard, N. (2009). "Antidisciplina, Transdisciplina y Redisciplinamientos del Saber". Recuperado el 16 de febrero de 2018 de: http://ediciones.ucsh.cl/ojs/index.php/TSUCSH/article/view/185

Sáez, L. (2008). Intentando aclarar el concepto de 'síntesis disyuntiva' de G. Deleuze. Recuperado el 30 de julio de 2018 de: https://www.ugr.es/~lsaez/blog/S%E1ez_Sintesis%20disyuntiva%20en%20Deleuze.pdf

Saur, D. G. (2008). ¿Aplicar teoría? Reflexiones en torno a la noción de aplicación en el Análisis del Discurso. Recuperado el 20 de enero de 2019 de: http://www.magarinos.com.ar/Daniel_Saur-Aplicar.pdf

Sousa, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. Buenos Aires: CLACSO.

Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce. Extensión Universitaria de la República.

Sheldrake, R. (1981). *La presencia del pasado*. Barcelona: Kairós.

Star S.L., Griesemer J. (1989). Institutionnal ecology, 'Translations' and Boundary objects: amateurs and professionals on Berkeley's museum of vertrebate zoologie", Social Studies of Science. 19(3), 387-420.

Schwarz, R. (1973). Las ideas fuera de lugar. Recuperado el 13 de septiembre de 2018 de: https://meridional.uchile.cl/index.php/MRD/article/view/33391

Toulmin, S. (1972). *La comprensión humana.* Madrid: Alianza.

Trías, E. (1999). *La razón fronteriza.* Barcelona: Destino.

Ziman, J. (1985). *Enseñanza y aprendizaje sobre la ciencia y la sociedad.* México: Fondo de Cultura Económica.

Zemelman, H. (1987). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente.* Ciudad de México: El Colegio de México.

Zemelman, H. (1991). *Los Horizontes de la Razón I: Dialéctica y apropiación del presente.* Barcelona: ANTHROPOS/El Colegio de México.

Zemelman, H. (1982). *Los Horizontes de la Razón II: Historia y necesidad de utopía.* Barcelona: ANTHROPOS/El Colegio de México.

Zemelman, H. (1986). *Problemas Utópicos y Antropológicos del Conocimiento*. Ciudad de México: El Colegio de México.

Zucherino, L., Weber, C. (2014). "Tendencias teórico-metodológicas en Trabajo Social", en: Pilar, M., Cruz, V. (Comp.). Lo metodologico en Trabajo Social. Desafíos frente a la simplificación instrumentalización de lo social. Págs. 12-23. Buenos Aires: UNLP.

4. La intervención psicopedagógica en la escuela. Aportes para pensar la inclusión educativa de niños y adolescentes

Liliana Moyetta
Ivone Jakob

Reflexionar sobre la intervención psicopedagógica en la institución escolar desde las posibilidades que supone para pensar y promover la inclusión educativa de niños y adolescentes, implica reconocer un entramado de dimensiones diversas: socio-histórica y política; epistémica-conceptual; institucional-organizacional; procedimental y profesional. El solo reconocimiento de esas dimensiones no es suficiente para generar efectos que provoquen una variación en la situación en la que se interviene. Es necesaria su explicitación y análisis en la singularidad de cada actuación profesional, como intervención entramada en la configuración de prácticas educativas y sostenidas en una ética de la responsabilidad.

El capítulo se estructura según cuatro ejes esenciales. En el primero, *Acerca del campo de la psicopedagogía,* planteamos un marco explicativo de su emergencia desde una perspectiva de la complejidad, considerando de modo recursivo la diversidad de intervenciones y el objeto sobre el cual se estructuran. En el segundo, *Inscribir la intervención psicopedagógica en la escuela*, damos cuenta, en dos apartados, de los aspectos socio- históricos y políticos y de los teóricos-epistemológicos que entendemos entraman de modo singular el hacer psicopedagógico en los escenarios escolares actuales. *Una hoja de ruta posible para la intervención psicopedagógica*, constituye un tercer eje en el cual intentamos mostrar una forma de concebir y por tanto de ejercer la intervención psicopedagógica en la institución escolar. Finalmente en el cuarto eje, *La posición del profesional en el trabajo con otros,* el énfasis propositivo lo ubicamos en la importancia que reviste la revisión de la posición del psicopedagogo en la trama de lazos que genera al involucrarse en la escuela, a fin de analizar los efectos de su actuación. El capítulo concluye con una reflexión acerca del quehacer psicopedagógico atendiendo a condiciones de época en el contexto latinoamericano.

ACERCA DEL CAMPO DE LA PSICOPEDAGOGÍA

Definir un punto de partida para comprender la constitución de la intervención psicopedagógica en Argentina no es una tarea sencilla. Según Baeza (2006), a pesar de haber transcurrido más de cincuenta años de recorrido, del cambio de siglo y de la emergencia de nuevos paradigmas, toda ocasión es propicia para generar un ordenamiento –por otra parte siempre imprescindible–que permita la reflexión sobre las problemáticas esenciales del campo psicopedagógico, así como la producción de conocimientos, elaborados tanto desde la praxis profesional reflexiva como desde investigaciones científicas.

No es solamente la juventud de la configuración del campo psicopedagógico lo que dificulta la sistematización e identificación de las problemáticas propias y de su modo de comprenderlas sino también la constante dinámica que es inherente a dicho espacio. Heredera de la confluencia de prácticas derivadas de la Psicología y de la Pedagogía en España y Francia, aún hoy el camino que sigue la Psicopedagogía se encuentra en continua construcción y en estado de reflexión. Reflexión que se orienta a reconocer los aspectos distintivos y singulares de lo que Castorina (1989) definió –al referirse a su status epistemológico– como "*la institucionalización de un conjunto de prácticas dirigidas al campo del aprendizaje*" (1989, p.216). Si bien esta afirmación opera como ordenador del quehacer psicopedagógico, el análisis de esas prácticas se nos revela en su multiplicidad y heterogeneidad.

Un aporte sustancial en este sentido ha sido el de Matteoda (1998) al ofrecer una sistematización de las prácticas psicopedagógicas a partir de la identificación de algunas de las categorías que las atraviesan y que confluyen en la emergencia de esta diversidad que las caracteriza. Las categorías aludidas consideran: la problemática que da origen a la intervención y el surgimiento de la demanda, los objetivos y destinatarios de la misma, los ámbitos en los que se sitúa, las modalidades y estrategias de intervención y los marcos conceptuales subyacentes que las legitiman (Matteoda, 1998). El entrelazamiento de estas categorías ha provocado en lo empírico acumulación de funciones y dispersión de actuaciones.

De cara a este panorama, una valiosa explicación propone la autora cuando afirma: "*lo que aparece como heterogéneo y desarticulado comienza a manifestarse como convergencia conceptual al caracterizar al aprendizaje, al sujeto en situación contextualizada de aprendizaje y a los procesos psicoeducativos como objetos de teorización y reflexión psicopedagógica*" (Matteoda, 1998, p.122). Es decir, son las situaciones de aprendizaje, también diversas, las que subyacen como eje vertebrador a las múltiples y diferentes actuaciones psicopedagógicas.

Lo que acabamos de plantear emerge como el signo de identidad del campo psicopedagógico. En efecto, tal como lo plantea Valle (2012):

Si hiciéramos un inventario de todas las definiciones, caracterizaciones y aproximaciones a la psicopedagogía concebida como ámbito de teorización y de intervención, tengo la certeza de que en ninguna de ellas dejaría de aludirse al aprendizaje. En efecto, el psicopedagogo es –por definición– un profesional cuyo ámbito de actuación se enmarca en torno a los procesos de aprendizaje. Aprendizajes que –como ya sabemos– no quedan circunscriptos a una etapa de la vida ni a un ámbito particular y que debe ser entendido en un sentido extenso, tal como lo hace Nora Elichiry (2007), como un proceso multidimensional de apropiación cultural de carácter experiencial, que de manera inescindible entrelaza afectividad, cognición y acción (Valle, 2012, p.1).

Esta aproximación nos conduce a considerar dos aspectos esenciales en el campo de la psicopedagogía. Por una parte, el reconocimiento de que las prácticas son *intervenciones situadas* y que, a consecuencia de ello y de modo progresivo, se han afianzado en *variados y emergentes escenarios* y, por otra, que se estructuran sobre un objeto *multidimensional y complejo*.

La diversificación de prácticas psicopedagógicas se ha sostenido, tal como lo señala Firpo (1994), en pares conceptuales aparentemente opuestos: las prácticas clínicas, en el par salud- enfermedad, y las educativas, en el par enseñar-aprender. Sin embargo, si bien cada una de estas prácticas ha recortado su especificidad desde la intervención misma, es posible reconocer que la problemática del aprendizaje humano –que no debe asimilarse exclusivamente a las dificultades que se presentan en el proceso del aprender– en diferentes franjas etarias, en variados contextos institucionales y la modificación de las praxis educativas, aparecen como centrales en la intervención psicopedagógica.

Por su parte, concebir las situaciones de aprendizaje, en tanto objeto de intervención y teorización como *multidimensional y complejo* (Ziperovich, 2010), supone reconocerlo como un objeto para cuya comprensión se apela a las tradiciones disciplinarias de las que se nutre la Psicopedagogía, aunque la escasa convergencia de enfoques teórico-conceptuales genera tensiones que se traducen en explicaciones que priorizan determinadas dimensiones sobre otras y conducen a intervenciones coherentes con esas focalizaciones.

La Psicopedagogía se configura como una profesión que busca su legitimación apelando a diferentes marcos conceptuales (Castorina, 1989; Castorina, 2016; Follari, 2016), con lo cual no solo está atravesada por desafíos empíricos sino también por los desafíos teóricos de las perspectivas que la sustentan. Resulta imprescindible pues explicitar desde qué marco epistémico nos posicionamos para comprender y enfrentar tales desafíos en la intervención.

La noción de marco epistémico (Castorina, 2016; Becerra y Castorina, 2016), ampliamente trabajada por los autores de referencia, nos remite a un modo de pensar, casi siempre tácito, implícito, que condensa una concepción de mundo, de nosotros mismos en relación con él, que incide en el modo de intervenir y de producir conocimiento. Esta condición es una invitación a explicitar la opción que consideramos fundamental para pensar la intervención psicopedagógica.

Desde una postura que asume la complejidad como inherente al campo de intervención, en la que la pregunta por la causa que origina un problema es reemplazada por las condiciones que provocaron su emergencia, en la que el contexto en el que el mismo se produce es un entramado relacional que genera efectos inhibitorios o disfuncionales tanto como facilitadores o transformadores, en el cual los sujetos devienen de modo singular en dichos contextos, marca un posición que se aparta las visiones deterministas, mecanicistas propias de una epistemología de la práctica enraizada en el aplicacionismo y la racionalidad técnica, según Schön (1998). En síntesis, el pensamiento que tiende a lo disyunto, lo separado, o simplificado, es reemplazado por una perspectiva que sostiene un pensamiento complejo (Morin, 1998) que se orienta a comprender las situaciones de modo enlazado, interconectado o interdependiente y recursivo. Tal como lo hemos sostenido en otros trabajos (Moyetta *et al.*, 2007; Moyetta y Jakob, 2015), la intervención psicopedagógica no se reduce a una aplicación de conocimientos técnicos instrumentales sino que, por el contrario, involucra una actuación crítica y reflexiva, apoyada en la construcción de saberes contextualizados que suponen un diálogo permanente entre la teoría y la práctica.

INSCRIBIR LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN LA ESCUELA

La conformación de prácticas psicopedagógicas en escenarios educativos se inscribe en el entramado de condiciones sociopolíticas e históricas y de praxis enmarcadas en supuestos teóricos y epistemológicos particulares. Ese entramado permite comprender lógicas inaugurales y rupturas del acontecer psicopedagógico vinculado a las instituciones escolares.

a) El contexto socio histórico y político como condicionante de la intervención psicopedagógica en la escuela

Una perspectiva descriptiva, con la que seguramente todos acordamos, nos permite afirmar que los ámbitos de educación formal o más comúnmente denominados instituciones escolares son organizaciones especializadas que se plantean como misión una intervención formativa peculiar –encomendada por la sociedad– a través de una actividad deliberada, planificada, sistemática y artificialmente

desplegada con la finalidad última de facilitar el desarrollo personal y social de aquellos a quienes intencionalmente se dirige la acción de educar (Maurí y Badia, 2004). Para lograr este objetivo, acepta la selección de saberes culturales, denominados contenidos, que la sociedad en sus políticas educativas prescribe, genera una organización y secuenciación de los mismos que serán enseñados por los agentes educativos y se espera que el sujeto joven los asimile para alcanzar así su integración social y cultural. Existen otros elementos, además de los señalados, que caracterizan a la institución escolar pero estos tres elementos: contenidos, agentes educativos y sujetos que aprenden, resultan muy significativos para pensar la intervención psicopedagógica en este particular ámbito.

Ahora bien, es importante destacar que esta función de la escuela está atravesada de modo permanente por las transformaciones culturales, políticas y sociales propias del devenir de la sociedad y ellas tensionan dicha función. En tanto producto de la modernidad, las instituciones escolares actualmente no logran, o les resulta complejo, cumplir con la misión para las cuales fueron creadas. En relación con esto Tobeña (2011) expresa:

> […] los cambios como la globalización, la mundialización de la cultura, la resignificación de los Estados y su entorno institucional, los procesos de individualización y de fragmentación social y cultural, la expansión y proliferación de los medios masivos de comunicación, el auge de las nuevas tecnologías de la información, marcan un nuevo clima cultural y reconfiguran el escenario actual marcándonos un umbral de época (Tobeña, 2011, p.205).

El impacto de estos cambios sociales en la dimensión institucional y sobre todo en las prácticas educativas, son de diverso orden. Por solo citar algunos, señalamos: la emergencia de nuevas subjetividades infantiles, juveniles y adultas, nuevos modos de relaciones intergeneracionales, transformaciones en los modos vinculares con el otro, entre ellos la relación con la autoridad, otras formas de producción y circulación de saberes.

La problemática de la inclusión educativa, tema que hoy nos convoca e interpela a quienes conformamos la región latinoamericana, no surge espontáneamente sino que es el resultado, entre otras muchas variables, del transcurrir de la historia de la escuela. Es hoy un lugar común admitir que la escuela que conocemos constituyó en sus momentos fundacionales un pilar del proyecto pedagógico de la modernidad. Proyecto que entra en permanente tensión con las condiciones culturales actuales:

> […] las transformaciones del rol del Estado, el mundo de la producción y el trabajo, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, junto a la preeminencia de lógicas del

> mercado [...] han modificado las coordenadas que enmarcaron a las instituciones modernas y a las subjetividades que allí se constituían. Junto a ellas, la pérdida de las certezas tradicionales que permitían delinear escenarios futuros, oficia de marco para la modificación de las relaciones sociales, los vínculos intergeneracionales y los modos en que se produce y circula el saber (Llinás, 2011, p.129).

Las escuelas parecen resistirse a los avatares que imponen los procesos de cambio contemporáneos. Les resulta difícil abandonar la lógica que le dio origen. La escuela de la modernidad pretendía garantizar las promesas de progreso social, en base al mérito individual, y de igualdad, entendida como homogeneidad y exclusión de los diferentes (Llinás, 2011). Es que la modernidad se sostuvo entre polos contradictorios que, en el caso de la educación, se traduce en términos de la tensión generada entre la promesa de igualdad y las exigencias de selección (Tiramonti, 2011).

> [...] Separar, clasificar, estandarizar, homogeneizar, diferenciar y excluir lo que no se adapta al molde, fueron los criterios a partir de los cuales se organizó la escuela moderna. Sostener este criterio ha generado una escuela que dialoga con una parcialidad cada vez menos significativa de la cultura, todas las otras manifestaciones culturales quedan fuera. [...] es necesario avanzar en la construcción de un ámbito escolar capaz de hacer de lo heterogéneo el elemento vertebrador de la práctica escolar (Tiramonti, 2011, p.33).

La situación de crisis y tensión que hoy se advierte en la escuela puede ser la base para reconfigurarla en términos de una institución capaz de reunir en un mismo espacio lo socialmente diferente y avanzar tanto en una incorporación escolar no segregada, como en la renovación de una identidad escolar asociada a su función cultural y no meramente disciplinadora de poblaciones potencialmente riesgosas (Tiramonti, 2011).

Estas cuestiones se expresan, muy a menudo, bajo el signo de malestar educativo cuya comprensión pone en evidencia ciertos límites u obstáculos en el cumplimiento de las funciones de cada uno de los que están involucrados en las escenas cotidianas de la escuela. Resulta importante advertir que muchas veces estos obstáculos subyacen a los pedidos de intervención del psicopedagogo en la escuela y este debe considerar el modo singular y único en que son procesados los nuevos significantes de la cultura en cada organización. La institución escolar se despliega entonces, con sus discursos y prácticas, en un escenario complejo e induce al profesional de la psicopedagogía a asumir una posición acorde a esas coordenadas contextuales.

El reconocimiento de la lógica de exclusión de aquellos que por su pertenencia social o por condiciones individuales no reúnen los requisitos para ingresar y permanecer en la escuela, así como el

carácter segmentado del sistema con escuelas para pobres y escuelas para ricos, y con escuelas especiales diferentes de las escuelas comunes, se recoge en el marco normativo generado en la última década. De modo tal que la problemática de la inclusión trasciende el terreno de la discusión disciplinar y académica para situarse en el plano de las políticas educativas, aportando elementos a la discusión.

La última década ha marcado un nuevo contexto político-cultural caracterizado por el reconocimiento de ciertos derechos civiles a los niños y adolescentes. Actualmente en Argentina, y en materia de política educativa, la Ley Nacional de Educación N° 26.206 (LEN) sancionada el 14 de diciembre de 2006, las leyes provinciales que de ella se derivan y las disposiciones del Consejo Federal de Educación regulan el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella. La LEN plantea como novedad –entre otras– la extensión de la obligatoriedad de la educación hasta comprender el nivel secundario completo y, consecuentemente, la condición del joven como un sujeto de derecho a su inclusión en la escuela.

Estos principios normativos tendientes a conformar una escuela para todos o inclusiva provocan desafíos a asumir en la institución escolar puesto que ellos inciden en los modos de hacer escuela, en las prácticas que éstas sostienen, en los formatos y dispositivos que proponen.

Siguiendo a Vasen (2008), podemos afirmar que a esta dimensión política de los desafíos de la escuela actual se agregan dimensiones éticas y estéticas.

> [...] En su aspecto político, lo central es la inclusión. El plano ético se centra en el sentido de la experiencia escolar y el estético en la forma y las configuraciones que adquieren los procesos de transmisión e interacción. Los tres están estrechamente ligados (Vasen, 2008, p.106).

Este planteo es particularmente interesante para reflexionar sobre la intervención psicopedagógica en tanto orienta hacia la consideración de la dimensión subjetiva en el entramado sistémico que provoca quienes habitan la escuela.

El desafío de pensar en una *escuela inclusiva* demanda un cambio de mirada acerca de los efectos no deseados de las prácticas educativas. Uno de ellos y quizá el más importante, el denominado *fracaso escolar*. Estudios sobre el mismo dan cuenta de la existencia de diversas interpretaciones que se han esgrimido en su intento de explicarlo; desde aquellas centradas en las teorías del *déficit* individual, familiar o social hasta aquellas que lo vinculan con la aparición simultánea de la escolaridad obligatoria, la cual pone a la institución escolar formando parte del problema. Según Baquero (2005), el fracaso escolar no puede

explicarse por fuera del espacio en el que se produce, este solo puede dibujarse sobre la grilla de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos en interacción con el régimen de trabajo escolar: "*Las situaciones–definidas también por los sujetos que las habitan con su singularidad– son las que producen o no aprendizajes en los sujetos implicados en ellas. Hay aprendizaje en la situación o no lo hay*" (Baquero, 2008, p.26). Esta explicación situacional permite, al menos por una parte, despegarnos de la idea de un único responsable en su configuración y dar cabida, justamente, a la consideración de las múltiples dimensiones que, de manera articulada, contribuyen a su concreción (Valle *et al.*, 2010). En síntesis, desde esta perspectiva, la institución escuela no puede dejar de interrogarse a sí misma, la posición que asume y los efectos que provoca, en relación con esta problemática si pretende formar parte de un sistema educativo inclusivo.

Por otra parte, esta mirada situacional de la enseñanza y el aprendizaje convoca la atención sobre la emergencia de las diferencias individuales, la singularidad de los sujetos. La consideración de las mismas resulta compleja en el contexto escolar, dado que ellas derriban la aspiración de homogeneización inscrita en el formato escolar moderno. Tales diferencias han sido definidas, según las épocas, como necesidades educativas especiales para las cuales se procuran diseñar proyectos educativos particulares. En un contexto de derechos y desde una perspectiva inclusiva, hay que reconocer que tales diferencias no solo son innegables en relación con la apropiación del conocimiento y con la posibilidad de aprender, sino que es exigible que las mismas no se traduzcan en trastornos y por tanto en desigualdades de cara a las oportunidades educativas. Una constante que advertimos en torno a estas cuestiones, se pone en evidencia en la tendencia actual a patologizar, clasificar, etiquetar el modo de estar de niños y jóvenes, reduciendo su singularidad como sujeto a entidades biogenéticas y dejándolos expuestos a propuestas de medicalización, de muy dudosa eficacia y con efectos devastadores sobre la propia subjetividad. Juan Vasen (2017) advierte:

A partir de los años noventa, se viene produciendo la expansión en América Latina de los procesos de patologización y medicalización [...], motorizados por las tecnocracias de los países centrales. Desde esa época –que se dio en llamar "la década del cerebro"– las tecnociencias han pretendido tomar el control de las problemáticas subjetivas. [...] En varios países de la región se han sancionado leyes por patologías (por ejemplo sobre autismo, dislexia, etc.) que terminan avalando los sistemas clasificatorios vigentes que reclaman diagnósticos, cuando no certificados de discapacidad o similares para reconocer (y cubrir económicamente) prestaciones para quienes las necesitan. Esto condiciona la vida de los niños y la mirada que padres y maestros tendrán sobre ellos (2017, p.1).

Volviendo al terreno de la escuela, y al hacer del profesional de la psicopedagogía, una perspectiva inclusiva de la educación implica sostener en simultáneo la tensión permanente que genera el universal *para todos* con la exigencia de apuestas diferentes *para cada uno*. El aporte de Terigi (2009) sobre la noción de trayectoria escolar y educativa provoca la reflexión situada entre el mandato legal de hacer cumplir el derecho de los sujetos a estar incluidos en la escuela, sobre todo los ubicados en contextos vulnerados y la posibilidad de ofrecer una educación de calidad en consonancia con las formas actuales en las que transita lo escolar.

Es justamente este concepto que nos conduce al segundo desafío planteado por Vasen (2008) cuyo centro lo constituye la búsqueda de *sentido* en la experiencia escolar. La escuela ocupada por las decisiones sobre el qué, cómo y cuándo enseñar como antesala de la transmisión, el aprendizaje de los significados y la comprensión de saberes, cuya prioridad no se desestima, debe trascenderse, provocando curiosidad, deseos de desentrañar, ampliar los recursos simbólicos de los sujetos, ampliar la capacidad imaginativa y enriquecer el pensamiento propio. Tal como se ha afirmado en otro trabajo (Moyetta, 2015) la búsqueda de sentido es un organizador de la experiencia escolar y ello abre el camino de lo posible. En el camino de lo posible, los obstáculos pueden constituirse en oportunidades para los sujetos.

Finalmente, tal lo anticipado, el tercero de los planos señalados por Vasen (2008) en lo referente al desafío de la escuela se ubica en el plano de lo estético; esto es, a las *formas y configuraciones*, que adquiere al acto mismo de enseñar y aprender. El autor se refiere a la importancia de sostener el vínculo educativo bajo transferencia. Al respecto afirma: en una clase tiene que pasar algo *entre* el docente y el alumno. Ese algo pasa por la novedad que ha circulado, por los lazos que se han configurado, "*si no pasa nada no hay experiencia escolar*" (Vasen, 2008, p.108).

Llegados a este punto, claro está que el mandato normativo legal no alcanza en sí mismo para forjar nuevas identidades escolares, capaces de refundarse en virtud de las condiciones de época y del resquebrajamiento de su mandato fundacional enfrentado a los resultados alcanzados. Es necesario avanzar en la concreción de políticas educativas que posibiliten las condiciones para que esas transformaciones sucedan. En el medio ubicamos hoy a escuelas, docentes, alumnos y padres intentando reposicionarse en proyectos educativos alternativos. Y ahí mismo, la intervención psicopedagógica. Para valorar el aporte que los psicopedagogos pueden hacer al proyecto de la inclusión educativa, es necesario desnaturalizar e historizar las prácticas y evaluar en qué medida pueden acompañar las transformaciones necesarias para que la escuela pueda alojar a todos, al mismo tiempo que promover aprendizajes valiosos a cada uno.

b) Perspectivas teórico epistemológicas como condicionantes en la configuración de prácticas de intervención psicopedagógica en ámbitos educativos

Aun delimitando un ámbito de actuación específico como lo es el contexto escolar, se identifican prácticas profesionales diversas, según cómo se conceptualice el aprendizaje y sus dificultades y cómo se entienda la intervención. En esa diversidad es posible identificar, a riesgo de simplificar el panorama, dos perspectivas diametralmente diferentes (Martín y Solé, 2011; Valle y Moyetta, 2009; Baquero, 2008; Aizencang y Bendersky, 2013).

De un lado, identificamos prácticas de intervención que centran, e incluso agotan, la mirada en el alumno que no aprende. En sus formas más extremas, podría afirmarse que se asientan en una concepción de aprendizaje entendido como proceso individual, desvinculado del contexto en el que se produce. Son miradas que se apoyan en la idea de aprendizaje y desarrollo homogéneos, universales, que plantean un estado de normalidad para todos los sujetos y conducen a decisiones pedagógicas a las que todos deben adecuarse. La posibilidad de aprender y sus dificultades se piensan en función de capacidades y déficits (individuales, familiares o incluso socioculturales, pero siempre atendiendo a lo que falta, a lo que es deficitario). Predominan intervenciones orientadas a evaluar los aspectos disfuncionales del sujeto que obstaculizan su aprendizaje, asumen un carácter correctivo en tanto pretenden que el alumno corrija aquello que le impide tener una trayectoria educativa ajustada a los cánones establecidos por la escuela.

Estas prácticas de intervención pueden resultar absolutamente funcionales a la escuela, a su lógica homogeneizante y normalizadora. La escuela en sí misma, las condiciones de las situaciones pedagógicas, no caben como objeto de reflexión en esta modalidad de abordaje psicopedagógico. Al focalizar la atención en dimensiones individuales, desligadas de los escenarios en los que los sujetos actúan, legitiman en muchos casos, desde el saber del experto, sentencias de exclusión (Elichiry, 2000; Castorina, en Llomovatte y Kaplan, 2005) y la inmutabilidad de las ofertas educativas.

En el otro extremo, se ubican las prácticas psicopedagógicas desde las cuales las posibilidades de aprender se comprenden desde un punto de vista relacional, la educabilidad de los sujetos se asienta en la interacción entre condiciones individuales y situacionales y el psicopedagogo se sitúa como asesor colaborador procurando cambios en aspectos vinculados a las prácticas educativas.

Es una perspectiva que se distancia de concebir al saber psicopedagógico en términos aplicacionistas y del profesional posicionado como experto que prescribe soluciones (Solé, 1998), sino

que, por el contrario, se asume que la construcción de intervenciones se asienta en la participación de otros, atienden al carácter situacional del aprendizaje y, por ende, es posible cuestionar el entorno escolar para pensar en las posibilidades de aprender en la escuela. Es una apuesta a prácticas colaborativas que contribuyan a la co-construcción cotidiana de la escuela, es decir, a aquello que producen los sujetos que se encuentran en la escuela al interactuar entre sí y al trabajar con los objetos culturales en ese espacio, a la producción de una nueva cultura, de nuevos significados, de nuevas prácticas a partir de una cultura heredada (Rockwell, 2010).

Perspectivas teóricas contextualistas y constructivistas sobre el aprendizaje son las que permiten sostener que las posibilidades del aprendizaje no se circunscriben solo a las competencias individuales de los sujetos sino que estas se inscriben en el contexto educativo generado, en la recursividad entre lo individual y situacional.

Aizencang y Bendersky (2013) entienden que la intervención debiera enfocar la complejidad del acto educativo, asumiendo el desafío de configurar condiciones y oportunidades de aprendizaje para los alumnos, partiendo de la permanente consideración de la interacción entre las condiciones subjetivas de los individuos y los atributos de la situación pedagógica.

Entendemos las intervenciones psicoeducativas como construcciones de significados entre varios, que posibilitan un accionar particular en cada caso: vale decir, desplegar nuevas lecturas, modos diferentes de comprender una situación y actuar en consecuencia. Se trata de involucrarse en un vínculo que cuestiona destinos inevitables y propone caminos diferentes de modo de abrir verdaderas oportunidades para los alumnos que encuentran en la escuela un espacio que ofrece mucho más que la repetición de rutinas (Aizencang y Bendersky, 2013, p.26).

Las autoras entienden que el estar en problemas es un estado que puede modificarse en interacción con otros y no como un rasgo inmodificable del sujeto que al mismo tiempo que lo etiqueta lo responsabiliza. En virtud de ello, entienden la necesidad de construir los problemas en contexto, con la participación de los otros implicados en la experiencia, procurando generar movimiento en torno a los obstáculos y trabajar sobre posibilidades. En el apartado que sigue nos detenemos en precisar un recorrido posible para procesos de intervención psicopedagógica en el contexto escolar atento a estas premisas, recuperando referentes conceptuales anclados en perspectivas constructivistas y sistémicas.

UNA HOJA DE RUTA POSIBLE PARA LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN LA ESCUELA

En el marco de las posiciones políticas y teóricas desde las que pensamos la intervención psicopedagógica en el contexto escolar, y que hemos expuesto precedentemente, pretendemos en este apartado compartir los principios que orientan la conformación de las distintas fases de intervención psicopedagógica. Nos situamos así en el plano estratégico procedimental del accionar profesional.

a) Construcción de la demanda de intervención y definición de la relación con los consultantes

Haciendo abstracción del lugar –interno o externo– que ocupa el profesional en relación con la institución, podemos afirmar que la primera tarea que este debe asumir consiste en analizar el pedido o solicitud de intervención que le es formulado por los agentes educativos. Tal como señala Firpo (1998, p.05):

…la consulta aspira a abordar una cuestión o resolver un problema para lo cual se considera apto el psicopedagogo. Quienes consultan no son regularmente quienes detentan el problema sino que identifican un sector de la institución escuela que lo padece (niños con problemas de aprendizaje, escasa articulación entre ciclos, maestros poco capacitados, etc.). A menudo nos hacemos cargo de la demanda y nos dirigimos con nuestra intervención profesional directamente a quienes son objeto de la consulta, a los que presentan el problema por el que se nos ha convocado. Planteamos detenernos […] definir no sólo la cualidad de la intervención sino la decisión misma de con quién trabajar o dejar de hacerlo.

La importancia de este primer momento consiste en poder ir configurando un problema que generalmente en sus inicios suele ser formulado como queja o malestar. Es decir se enuncian rasgos de una situación problemática de manera desordenada, se ofrece información sin un criterio de priorización, a veces confusa o incompleta y, en ciertas oportunidades, se expresan algunas preocupaciones con una intencionalidad catártica, sin que se advierta el grado de implicación o el deseo del consultante de involucrarse en la solución de lo que plantea.

Los problemas que dan origen a una intervención profesional están muy lejos de constituirse en problemas bien definidos que han de ser resueltos de modo único; muy por el contrario, lo que se le presenta al profesional son situaciones problemáticas sobre las cuales tendrá que ir focalizando y redefiniendo, hasta construir con el consultante un problema posible de ser abordado. Además de precisar la demanda, esto es, sobre qué se habrá de trabajar, es necesario definir el modo en que consultor y consultante se involucrarán.

Schön (1998, p.29) afirma que *"la práctica profesional tiene al menos tanto que ver con el hallazgo del problema como con la solución al problema encontrado*". Y ello porque las situaciones de la práctica profesional son zonas indeterminadas, caracterizadas por la inestabilidad, la incertidumbre, el desorden, la ambigüedad, la interconexión de problemas, además de encerrar conflictos de perspectivas, valores, metas e intereses. Autores citados por Schön se refiere a las mismas como "revoltijos" (Ackoff) y "acontecimientos únicos" (Erikson), difícilmente presentes en los libros. Se trata, en definitiva, de "situaciones de alta complejidad" (Zerbino, 2007).

Entonces son estos atributos característicos de las situaciones los que sostienen nuestra perspectiva acerca de que el profesional participa activamente en la construcción de un problema sobre el cual va a intervenir, y lo hace desde su experiencia disciplinar y profesional, desde sus intereses y condicionamientos organizativos y políticos. Pero esta construcción incluye al consultante, se trata pues de una construcción compartida o co-construcción no solo del problema sino también de las posibles soluciones o metas a alcanzar.

Tal como lo expresa Bateson (1976) involucrar al consultante es, desde el punto de vista sistémico, asumir que "*la demanda no existe a priori, sino que se organiza y se define en el interior de una relación, emerge en un contexto, que dice cosas de él y de quien la formula*" (Bateson, 1976, en Vilana Campà, 2007, p.75). Es decir, la misma se inscribe en una relación interpersonal en la que circula algo más que el contenido del problema a tratar.

Los sentidos, significados y representaciones atribuidas al problema, las expectativas sobre las posibilidades y límites de solución, las manifestaciones de interés y disponibilidad mutua para resolverlo, las percepciones sobre el rol de cada uno de los involucrados, entre otras cuestiones, conducen a que el profesional asuma lo que Selvini Palazzoli (1993) denominó "*la definición de la relación*". La autora afirma: "*En todo intercambio, en toda información por parte de uno o varios integrantes, los mensajes referentes al contenido van acompañados de otros atinentes a la definición de la relación*" (Selvini Palazzoli, 1993, p.66) es por ello que el profesional debe explicitar claramente, y antes de comenzar su trabajo, cómo se posicionará en la relación con el o los otros en la institución.

Siguiendo los planteos teóricos de los autores que se inscriben en la perspectiva sistémica, todo contexto que implique una definición rígida de la relación acarrea consecuencias poco favorables para la intervención en virtud de la dinámica y de la posición de los distintos actores en la trama institucional. Por ello optamos por aquella cuyo atributo esencial lo constituye "la colaboración". Un contexto relacional colaborativo implica definirse como complementario del otro, en palabras de Selvini Palazzoli (1993, p.74) "*necesitado de la información y*

conocimientos que puedan proporcionar los demás, implícitamente define a sus interlocutores como pares y los invita a cada uno en el marco de su competencia a formar una alianza que apunta a objetivo común". En este marco cooperativo entre partes se inscribe el problema sobre el cual se va a intervenir y las alternativas de cambio que se van a proponer.

El sostenimiento de un marco colaborativo en la institución escolar no es tarea sencilla para los profesionales que intervienen en ella. Claras expresiones dan cuenta de ello cuando los psicopedagogos comentan sus dificultades en el ejercicio de sus funciones: "no se sostienen los acuerdos", "resulta complejo que los agentes educativos respeten las decisiones que consensuamos", "el sentido que atribuimos a una medida excepcional era otro", entre otras. Esta fragilidad en la relación con otros es indicador de la modalidad que asumen hoy los lazos sociales en general y la escuela como parte de la arquitectura de una sociedad, los replica. La colaboración abre posibilidades pero requiere cierta vigilancia cuando aparecen elementos que la afectan en su continuidad y consistencia deslizando la relación a otro contexto. Esto es parte también de lo que el profesional debe atender.

Tal como lo sostiene Firpo (1998, p.110) si bien nuestro "*primer trabajo consiste en escuchar la queja para co-construir un motivo de consulta […] es indispensable involucrar al consultante en la búsqueda de soluciones alternativas; y atender a quien está más dispuesto a sostener los actos de aprendizaje que transcurren en la escuela*".

Esta perspectiva teórica desplaza la mirada de la *causa* que origina el problema a las *condiciones* que posibilitaron su emergencia. Las preguntas acerca del mismo cambian y su modo de comprenderlo también. La formulación de hipótesis sostenidas en la interdependencia de factores que confluyen y el modo en cómo ellos se enlazan recursivamente para sostener el problema por el que se consulta, cierra este momento y orienta la intervención en las siguientes fases. La fase que se propone a continuación tiene como propósito avanzar en el sentido antes expuesto.

b) La evaluación psicopedagógica

Si hay una fase problemática en su definición conceptual y procedimental en el campo de la psicopedagogía es sin lugar a dudas la que corresponde a la evaluación inicial del problema tal como fuera previamente definido. La crisis de confianza en la psicometrización, por su focalización en los aspectos deficitarios del sujeto que aprende y el escaso impacto de la información proporcionada en la modificación de las situaciones problemáticas, han provocado un giro cualitativo importante en esta instancia, particularmente en las intervenciones orientadas al seguimiento individual de alumnos o jóvenes en el contexto escolar. La adecuación al contexto institucional se impone como necesaria e ineludible. Las variaciones constatadas en

experiencias de intervención se vinculan a la naturaleza y peculiaridad de los diversos ámbitos (de salud, educativos, comunitarios, u otros) en los cuales la intervención tiene lugar. Además hay que reconocer que, según el marco de referencia que se adopte y la definición de la propia función en un ámbito particular de desempeño, la significación sobre esta fase marcará diferencias.

Desde el punto de vista conceptual, autores tales como Solé (1998), Colomer, Masot y Navarro (en Bonals, 2007) y Sánchez Cano (2007) plantean que nociones como "diagnóstico"; "psicodiagnóstico" o "evaluación educativa" han formado parte de acervo con el cual se pretende identificar este momento de la intervención. Los referentes que sostienen dichas categorías son de naturaleza clínico médica, psicopatológico y técnico- administrativa de la educación, respectivamente. Tales términos no parecen concordar con un proceso de intervención psicopedagógica que se pretende llevar a cabo en una institución escolar en el que las demandas se plantean –entre otras en la dimensión institucional– en torno a sujetos o grupos de sujetos, niños o adolescentes, *en dificultades* ***con*** *el aprendizaje escolar* o situaciones de fracaso escolar. Tal como lo hemos expuesto en otros trabajos (Moyetta y Valle 2004; Valle y Moyetta, 2009), la especificidad del aprendizaje escolar no puede comprenderse por fuera de las propiedades situacionales que caracterizan al contexto escolar. Y esta fase de la intervención debe poner en circulación la interdependencia entre tales propiedades si se plantea capturar su complejidad.

Acordamos entonces en definir a la evaluación psicopedagógica como un proceso que, a través de procedimientos adecuados al contexto en el que se presenta el problema que abordamos, permite recoger información relevante sobre los diversos elementos que se suponen intervienen de un modo interrelacionado en una situación que ha devenido en problemática para un sujeto, grupo o institución.

La consideración de la evaluación como proceso nos remite a la idea de una continuidad de actuaciones más que un momento que se cierra en sí mismo. Dicho proceso está regulado por las hipótesis construidas y los procedimientos a utilizar suponen la inclusión del contexto en el cual el problema a abordar se manifiesta. En la mayoría de los casos, el aula. En este sentido, más que recoger información como dato aislado, la evaluación psicopedagógica implica la construcción de un conocimiento sobre la situación en colaboración con otros, información que no se tenía disponible antes de intervenir. Para ello, resulta imprescindible entonces "*ampliar el foco de observación*" (Selvini Palazzoli, 1993) que permita inscribir y cernir el problema en una trama que dé cuenta de las oportunidades en que el mismo varía o no se presenta tal como lo expresan los que demandan.

¿De cuáles instrumentos se vale el profesional para realizar una evaluación situacional? Sin lugar a dudas los hay y muy variados.

Nuestra opción se articula entre otros en torno a: entrevistas a variados actores (directivos, docentes, preceptores, etc.), observaciones de clases (con diferentes modalidades), análisis de cuadernos o carpetas de clases de alumnos, de planificaciones docentes, de proyectos institucionales, legajos, informes y toda documentación que pudiera tener valor para quienes nos consultan. La consideración de estos instrumentos habilita la incorporación de otras perspectivas teóricas, además de la sistémica, como las constructivistas, las derivadas de planteos psicoanalíticos actuales y desarrollos teóricos sobre las organizaciones, compatibles en la concepción de sujeto y su interrelación con el contexto.

Cada uno de estos instrumentos aporta información sobre diferentes dimensiones del problema y el profesional debe conjugarlos a los fines de construir una explicación basada en una causalidad circular, objetivo esencial de esta fase de la intervención. Si bien está fuera del alcance de este escrito hacer referencias a cada uno de los instrumentos mencionados, la observación de clases merece una consideración especial, dado que en la mayoría de las demandas remiten al aula en tanto escenario en el que el proceso de transmisión de la cultura y el establecimiento del vínculo educativo han devenido en obstáculos.

Son los lugares cristalizados en la trama discursiva entre adultos en su función docente, y niños o jóvenes en su función de alumnos de la institución y la naturaleza de la propuesta educativa –que mediatiza la relación pedagógica– caracterizada por la fragmentación, la yuxtaposición, carente de sentido a falta de explicitación de propósitos claros, lo que se advierte como preocupante desde la posición de observador. Estas cuestiones son puestas en consideración con el conocimiento acerca de concepciones, representaciones, condiciones subjetivas e institucionales, producido a partir de la utilización de las demás estrategias mencionadas.

Pensar el momento de evaluación como apertura más que como confirmación de una realidad ya construida en la institución, abre una vía para la planificación de un cambio.

c) La propuesta de variaciones

Los dos momentos de la intervención antes referidos, además de los objetivos específicos que les son propios a cada fase, persiguen la finalidad última de contribuir a la toma de decisiones acerca de los cambios que la situación requiere.

Desde la perspectiva sistémica, la indagación sobre la situación nos permite conocer que algunos de los cambios ya intentados por los consultantes no han contribuido a mejorar la situación. Se impone pues un *cambio de segundo orden* que posibilite reestructurar los aspectos que se han detectado disfuncionales. Sin abandonar el sentido

colaborativo y desde una función asesora, por lo tanto no prescriptiva, se procura acompañar a los agentes de la institución a pensar en un plan de trabajo.

En coherencia con los planteos del apartado anterior acerca de la naturaleza de las actividades áulicas predominantes y la trama relacional instalada en general en las mismas, se trabaja con los consultantes a fin de consensuar una propuesta que en coherencia con lo que prescribe el currículum se diseñe e implemente bajo otras coordenadas. La naturaleza misma del proyecto determinará la inclusión de otros referentes teóricos que resulten pertinentes y compatibles con el modo de concebir el aprender en la escuela e intervenir en ella.

Abandonar las intervenciones puntuales y prescriptivas sobre el problema e inclinarse por un plan de trabajo conjunto resulta coherente desde una dimensión institucional. Aun cuando las preocupaciones de los agentes educativos recaigan sobre demandas relativas a las dificultades cognitivas, relacionales, de rendimiento académico de determinados alumnos, las mismas son consideradas o revisadas en la trama del acontecer áulico, ahora bajo una propuesta diferente.

Una modalidad de intervención frecuente que adoptamos en la construcción del plan de trabajo lo constituye el diseño e implementación de proyectos. Estos adquieren diversas connotaciones según la demanda que se ha definido, las particularidades de la población a quienes va destinado, las posibilidades y recursos de los agentes educativos y las características del nivel educativo en el que se contextualiza. Ellos pueden identificarse como de naturaleza pedagógico-didáctica sobre un contenido curricular particular; de articulación entre asignaturas, sobre áreas transversales como las referidas a convivencia escolar, educación sexual, vinculación familia-escuela, integración de niños o jóvenes a la educación común, articulación de niveles o ciclos, orientación vocacional-ocupacional, tutorías, entre otros. Estas propuestas se integran pues a los proyectos institucionales de cada escuela.

Implementar un proyecto supone la consideración previa de una oferta rica en posibilidades simbólicas para los aprendices, ya que constituye un punto de articulación entre el agente educativo y el sujeto de la educación. El primero, desde su función, tiene la responsabilidad de sostener el acto educativo con un sujeto cuya condición de aprendiz no le está dada desde el comienzo, sino que hay que producirlo o construirlo en un espacio, en un tiempo, con otros semejantes y mediado por propuesta simbólica que permita despliegues subjetivos, cognitivos y relacionales. Es en este contexto que se busca que el sujeto educativo consienta aprender.

En definitiva, el trabajo desde la intervención psicopedagógica es colaborar para construir puntos de encuentro entre docentes y alumnos a través de *variaciones* que permita a ambos la posibilidad de inaugurar con otros, otras posiciones, otros formatos escolares, en suma otras condiciones sobre las cuales erigir los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

> […] El concepto de *variaciones* en las situaciones educativas…implica un cambio que si bien está en contigüidad con la finalidad de la institución, irrumpe como novedad e introduce una discontinuidad en las prácticas institucionales, desnaturaliza los discursos en sus estereotipos –en tanto circuitos repetitivos y autoperpetuantes con los cuales se retroalimentan las percepciones sobre la situación y sobre los sujetos–, y derriba los estigmas o categorías con las cuales se califican a estos. (Moyetta et al., 2016, p.9).

Así, siguiendo a Moyetta *et al.* (2016), podemos pensar que la intervención psicopedagógica debiera generar las variaciones necesarias de las formas escolares para sostener la inclusión. Se trata de producir una novedad que conduzca a cambios en las prácticas institucionales habituales, a desnaturalizar discursos estereotipados y a desmoronar estigmas o categorías que clasifican a los sujetos. Estamos ubicados, de acuerdo con Maddonni (2014,en Moyetta *et al.*, 2016), en intervenciones psicopedagógicas que promueven variaciones que, si bien no logran trastocar de manera profunda los rasgos esenciales que constituyen el núcleo duro del formato escolar tradicional, producen un impacto en las condiciones de una propuesta educativa.

La finalidad de las variaciones está destinada a la construcción de nuevos lugares simbólicos y de la ampliación de recursos también simbólicos, para hacer posible la transmisión de la cultura, la comprensión del mundo y sus complejidades actuales (Ávila, 2007).

d) El cierre del proceso

Una intervención que pone en articulación un conjunto de variables, que definimos desde un pensamiento profesional reflexivo, crítico, estratégico y colaborativo no concluye con una instancia de *devolución*, término psicopedagógico de frecuente utilización. El mismo denota una definición de la relación con quienes nos consultan de naturaleza asimétrica-rígida y, tal como lo hemos señalado en apartados precedentes, no se condice con las configuraciones relacionales que pretendemos alcanzar a lo largo de todo el proceso de intervención.

El cierre, siempre provisorio, es concebido como un momento de conversación con docentes, directivos y alumnos para valorar los alcances y límites por parte de cada uno de los involucrados y

simultáneamente considerar alternativas posibles sobre lo que aún hace obstáculo. O sea, también es significado como un momento de apertura.

4. La posición del profesional en el trabajo con otros

A partir de lo descripto y analizado, la intervención psicopedagógica entrama diferentes dimensiones: socio-histórica y política, epistémica-conceptual, institucional u organizacional y procedimental. Interesa detenernos en una dimensión más que aún no fue objeto de tratamiento en este capítulo: la subjetiva y profesional.

Un psicopedagogo en su hacer, además de considerar los aspectos normativizados de su intervención, debe explicitarse a sí mismo la posición desde la cual se ubica para buscar respuestas a los problemas por los cuales se lo consulta y analizar los efectos que produce. Zelmanovich (2010) considera que en campo de lo educativo, campo de prácticas y discursos, el acto profesional se verifica más por los efectos de la función, por sus consecuencias y no solo por las intenciones que lo animan. En términos de Inés Dussel (2012) ello implica "revisar nuestros lenguajes, nuestros diagnósticos, nuestras perspectivas". En tanto Silvia Bleichmar (1997) plantea que el contexto social y las circunstancias epocales aportan malestar a las instituciones y en razón de ello debemos mirar hacia adentro de las profesiones, confiando en que esa revisión contribuirá a disminuirlo y que otro malestar, del orden de lo innecesario, se instale. Concretamente se refiere a los paradigmas sobre los se erigen las prácticas profesionales y las consecuencias que se derivan de la posición desde donde se ubican los profesionales tanto en relación con la institución como con los otros que las habitan.

Tal como se ha afirmado en este escrito, las problemáticas escolares que aborda el psicopedagogo son complejas y de diversa índole. Pero además de ello, en general, vienen acompañadas de cierto malestar institucional que se advierte en los puntos de imposibilidad o límites en las funciones de los que alguna manera están implicados. Nos referimos a aquellos aspectos, a veces explícitos en la demanda otras veces más encubiertos, que se vinculan con los obstáculos de directivos en la gestión al querer involucrar a los docentes en un cambio institucional; en los que señalan los docentes, cuya función es enseñar, pero admiten que no pueden o que hay alumnos que no aprenden, que no están capacitados para enseñar en contextos sociales complejos; en los alumnos que desde su lugar de aprendices rechazan el saber o descalifican la autoridad del que enseña, o no se sienten reconocidos en sus derechos; los padres de los alumnos de los cuales se suponen que acompañan los procesos educativos de los hijos, prefieren no acudir a la escuela o no involucrarse, entre otros actores.

Como profesionales de la psicopedagogía, abrir lugar a las preguntas que nos ponen en diálogo con estos obstáculos, nos conduce

a otra pregunta ¿desde qué posición construir una intervención en la institución escolar?

Barbagelata (2012) y Frigerio (2017) nos proponen pensar como "oficios de lazo", la especificidad del trabajo en la escuela, sus prácticas sociales, el rol de sus agentes y la transmisión de los saberes que allí circulan. Es a partir del lazo que se abren posibilidades para los sujetos entramados en él.

La intervención psicopedagógica es una actuación que se inscribe en otras tendientes a provocar un efecto educativo. Si se pretende que el mismo se oriente a la restitución o armado de los lazos en el vínculo educativo, el profesional debe actuar en consecuencia. O sea, es parte de su función crear las condiciones de posibilidad y contribuir a sostenerlas para que tal efecto acontezca.

Es la posición construida por el profesional en relación con las funciones de la institución escolar, los discursos y prácticas que la atraviesan, el papel de los agentes en la transmisión de la cultura, el lugar de la oferta simbólica en el vínculo pedagógico, el encuentro con los niños o jóvenes en su condición de sujetos, la significación que atribuya a los factores macro-sociales que impactan en la misma, lo que provocará que dé respuestas que apacigüen el malestar o lo incrementen.

Una modalidad de intervención psicopedagógica, que se inicia poniendo en suspensión las explicaciones causales, que hace un lugar a preguntas sobre los obstáculos identificados desplazando los significantes y sentidos cristalizados, que se erige sobre una propuesta simbólica que permite alojar las particularidades del sujeto que enseña y del que aprende, con presencias de otros semejantes, posibilita introducir variaciones en los lazos y fortalecer a cada uno en su función.

En tiempos en que las medidas segregativas y estigmatizantes aún imperan, Korinfeld (2013) considera que la escuela puede convertirse en una institución con capacidad de subjetivar a quienes la habitan, reduciendo así los efectos de la objetualización del otro.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Pensar la Psicopedagogía en las condiciones de época y en el contexto latinoamericano

Las instituciones escolares en Argentina comparten con otras de la región de Latinoamérica los avatares de las políticas que se diseñan e implementan para subsanar los reiterados problemas de sus sistemas educativos vinculados a la repitencia de grados o cursos, la sobreedad

de niños o jóvenes en las aulas y el abandono de la escolaridad. Estos indicadores coinciden, muy a pesar nuestro, con poblaciones de sectores sociales cuyos derechos han sido vulnerados y, no solo han sufrido la desigualdad de oportunidades educativas sino que además, las escasas que han tenido, han provocado efectos devastadores en la subjetividad. Pensar la inclusión educativa en un marco de exclusión social resulta sumamente complejo, al igual que proponer nuevas alternativas en una institución que sostiene prácticas pedagógicas amparadas en un formato cuya modificación parece inalcanzable. El profesional de la psicopedagogía, que a veces resguardado en un saber científico deificado legitima exclusiones con su accionar (Valle y Moyetta, 2009) resultando funcional a una institución que segrega, está convocado a asumir una ética de la responsabilidad social. Pensar en los niños y jóvenes que se constituyen en el lazo con otros resulta un principio ordenador para reflexionar sobre la intervención psicopedagógica en la escuela bajo las coordenadas epocales actuales.

Coordenadas que nos interpelan para pensar en el lugar del psicopedagogo como profesional que aporta a la configuración de prácticas educativas que se despliegan en organizaciones habitadas por sujetos naturalmente instalados en el lugar de la carencia, el de la falta, el de la dificultad; lugares producidos por formas alienantes de vinculación con el conocimiento. Interpeladas por el desafío de corrernos de prácticas que reproducen diferencias sociales en la cotidianeidad de la vida organizacional y que reeditan aquellas formas escolares para lograr aquello que el mandato moderno nos ha dejado: garantizar la adaptación de los sujetos a lo instituido, el ajuste a unas formas de escolarización hegemónicamente validadas. ¿Hacia dónde corrernos? Hacia prácticas que nos permitan encontrarnos con los otros (niños y adultos), reconocer sus saberes, re-situarlos, ponerlos en relación. Será momento de tomarnos un tiempo para pensar cómo alcanzar a los sujetos (y no esperar que ellos alcancen lo escolar instituido), de estar atentos a sus experiencias, a sus deseos y necesidades de aprendizaje. Y en esa plataforma inscribir proyectos educativos y propuestas de intervención. Situados en la dimensión política de la educación (Bambozzi, 2005, 2017), en su implicancia por aportar a la construcción de formas sociales justas o injustas, no podemos escapar al compromiso político de tomar postura, de someter nuestras prácticas de intervención a una rigurosa reflexión para clarificar sus consecuencias en términos de alianza o ruptura con lógicas de dominación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aizencang, N. y Bendersky, B. (2013).*Escuelas y prácticas inclusivas. Intervenciones psicoeducativas que posibilitan.* Buenos Aires: Manantial.

Ávila, O. (2007). “Reinvenciones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades”, en: Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante.

Baeza, S. (2006).*El imprescindible puente Familia escuela. Estrategias e intervenciones psicopedagógicas*. Buenos Aires: Aprendizaje Hoy.

Bambozzi, E. (2005).*Escritos pedagógicos*. Córdoba: El Copista.

Bambozzi, E. (2017).*Teorías Pedagógicas en la actualidad*. Parte I del Módulo Las teorías Pedagógicas y del Aprendizaje en la Actualidad. Especialización en Psicopedagogía Escolar. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Inédito.

Baquero, R. (2005). Conferencia *“Concepto de educabilidad”.* Curso Básico de ascenso. Recuperado de http//www.buenosaires.gov.ar en agosto de 2008.

Baquero, R. (2008). “De las dificultades de predecir: educabilidad y fracaso escolar como categorías riesgosas”, en: Baquero, R., Pérez, A.V. y Toscano, A.G. (comp.).*Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens.

Barbagelata, N. (2012). Clase 7: Exploración sobre el lazo social en nuestra época. En Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas. Buenos Aires: FLACSO.

Becerra, G. y Castorina, J.A. (2016).Acerca de la noción de “marco epistémico” del constructivismo. Una comparación con la noción de “paradigma” de Kuhn. *Revista CTS, 11*(31), 9-28. Recuperado de: https://es.scribd.com/document/314129024/Becerra-Castorina-Acerca-de-La-Nocion-de-Marco-Epistemico-Del-Constructivismo

Bleichmar, S. (1997). Acerca del “malestar sobrante”. *Revista Topía,*(21). Recuperado dehttp://www.topia.com.ar/articulos/21malest.htm

Bonals, J. y González, A. (2007). La demanda de evaluación psicopedagógica. En Bonals J. y Sánchez-Cano, M. (comp.).*La evaluación psicopedagógica*. Barcelona: Graó.

Castorina, J.A. (1989). “Obstáculos epistemológicos en la constitución de la psicopedagogía”, en: Castorina, J. Aisemberg, B. Dibar Ure, C. Palu, G. y Colinvaux, C. *Problemas en psicología Genética.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Castorina, J.A. (2016). “Algunos problemas epistemológicos de la teoría psicológica y de la práctica psicopedagógica”. *Pilque, 13*(2), 48-62. Recuperado de

http://www.curza.net/revistapilquen/index.php/Psico/article/view/175/161

Colomer, T., Masot, M. y Navarro, I. (2007). "La evaluación psicopedagógica", en: Joan Bonals y Manuel Sánchez-Cano (comp.) *La evaluación psicopedagógica*. Barcelona: Graó.

Dussel, I. (2012). Clase 6: La forma escolar y el malestar educativo, en Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas, FLACSO: Buenos Aires.

Elichiry, N. (2000). "Saberes y Prácticas del Psicólogo Educacional. Su relación con el docente como sujeto de aprendizaje", en: Elichiry, N. (comp.) *Aprendizajes de niños y maestros*. Buenos Aires: Manantial.

Firpo, G. (1994). Documento elaborado a propósito de la revisión del Plan de estudios de la carrera de psicopedagogía en la UNRC. Inédito.

Firpo, G. (1998). "¿A quién atiende el psicopedagogo en la Institución Escolar? Aporte para comprender la demanda y actuar en consecuencia". *Revista Contextos de Educación*. Departamento de Ciencias de la Educación. FCH, UNRC. Recuperado de: https://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/h12.htm

Follari, R. (2016). "Teoría científica y práctica profesional: relaciones no lineales e imprescindibles". *Revista Pilquen Sección Psicopedagogía, 13* (2). Recuperado dehttp://www.curza.net/revistapilquen/index.php/Psico

Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (coord.) (2017).*Trabajar en instituciones: los oficios de lazo*. Buenos Aires: Noveduc.

Korinfeld, D. (2013). "Espacios e instituciones suficientemente subjetivados", en: Korinfeld, D., Levy, D. y Rascovan, S. *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época.* Buenos Aires: Paidós.

Llinás, P. (2011). "Interpelaciones en los bordes de lo escolar: políticas para abordar la (inconmovible) forma de la escuela secundaria", en: Tiramonti, G. (dir.).*Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens - FLACSO.

Llomovatte, S. y Kaplan, C. (2005). *Desigualdad Educativa.* Buenos Aires: Noveduc.

Maddonni, P. (2014).*El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y democratización de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Martín, E. y Solé, I. (coord.) (2011).*Orientación Educativa. Modelos y estrategias de intervención.* Barcelona: Graó.

Matteoda, M.C. (1998). "Consideraciones acerca de la Práctica, la formación y la investigación psicopedagógica". *Contextos de Educación,* 1, 112-121.

Maurí, T. y Badia, A. (2004). "La práctica psicopedagógica en contextos de educación formal", en: Badía, A.,Mauri, T. y Monereo, C. *La práctica psicopedagógica en contextos de educación formal.* Barcelona: UOC.

Ministerio de Educación de la Nación (2006). *Ley de educación nacional* Nº 26.206. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba (2010). Ley N° 9870: Principios generales y fines de la educación en la provincia de Córdoba. Córdoba: Ministerio de Educación.

Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo.* Barcelona: Gedisa.

Moyetta, L. (2015). "El aula, un contexto para redefinir la relación intersubjetiva docente-alumno desde una perspectiva psicopedagógica", en: Vogliotti, A. (coord.) y Juárez, M.P. (col.) *"Fracaso Escolar" en historias, representaciones y prácticas de maestras noveles*. Córdoba: Universitas/Jorge Sarmiento Editor.

Moyetta, L. y Jakob, I. (2015). "La psicopedagogía en contextos de educación formal: la complejidad de una práctica de intervención y de su enseñanza". *Contextos de Educación.* Recuperado dehttp://hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/vol17.html

Moyetta, L. y Valle, M. (2004). "Los procesos de escolarización como objeto de reflexión psicopedagógica", en: Vogliotti, A.,Cortese, M. y Jakob, I. (comp.) *En tiempos de adversidad: educación pública.* Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.

Moyetta, L., Rainero, D., Barbero, D. Bottini, M. y Filippi, M. (2016). "Lo educativo y sus problemáticas como territorio para pensar la intervención psicopedagógica", en: Maldonado, G., Bono, A. y Sigal, D. (comp.).*Qué investigamos en la Facultad de Ciencias Humanas. Actas de las Jornadas de Investigación de la FCH*. Río Cuarto: UniRío. Recuperado de:https://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/repositorio/978-987-688-191-3.pdf

Moyetta, L., Valle, M. y Jakob, I. (2007). "Prácticas en la realidad social. El valor de las problemáticas contextualizadas en el aprendizaje de la Práctica Profesional Psicopedagógica", en: Rivarosa, A. (comp.) *Estaciones para el debate. Un mapa de diálogo de diálogo con la cultura universitaria.* Universidad Nacional de Río Cuarto.

Material compilado para las Actividades de Ingreso 2017 – Eje 2.Recuperado dehttp://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo10.pdf

Rockwell, E. (2010). “Tres planos para el estudio de las culturas escolares”, en: Elichiry, N. *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Buenos Aires: Paidós.

Selvini Palazzoli M., Cirillo, S. y otros (1993). *El mago sin magia*. Buenos Aires: Paidós.

Shön, D. (1998). *El Profesional Reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.

Solé, I. (1998).*Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: Ice-Horsori.

Terigi, F. (2009).*Trayectorias Escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Proyecto hemisférico "Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar”. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la República Argentina.

Tiramonti, G. (2011). “Escuela media: la identidad forzada”, en: Tiramonti, G. (dir.).*Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens - FLACSO.

Tobeña, V. (2011). “La escuela en el mundo contemporáneo. Notas sobre el cambio cultural”, en: Tiramonti, G. (dir).*Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.

Valle, L. y Moyetta, L. (2009). “Fracaso escolar e intervenciones profesionales”, en: Vogliotti, A. (coord.) *¿Quién fracasa en la escuela? Conceptos, representaciones, prácticas y estudios*. Córdoba: Universitas/Jorge Sarmiento Editor.

Valle, M. (2012). “La intervención psicopedagógica: problemas y perspectivas actuales”. *Contextos de Educación, 12* (12). Recuperado dehttp://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol12/valle.html

Valle, M. y Moyetta, L. (2009). “Fracaso escolar e intervenciones profesionales”, en: Vogliotti, A. (comp.). *¿Quién fracasa en la escuela? Conceptos, representaciones, prácticas y estudios*. Córdoba: Universitas.

Valle, M., Moyetta, L. y Jakob, I. (2010). Las situaciones de fracaso escolar desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. Implicancias para la formación y la práctica psicopedagógica. *2do. Encuentro Rioplatense de Psicopedagogía y Educación.* Montevideo: Signo. Recuperado dewww.signo.com.uy

Vasen, J. (2008). *Las certezas perdidas. Padres y maestros ante los desafíos del presente.* Buenos Aires: Paidós.

Vasen, J. (2017).Clase 1: Panorama de la Medicalización de las diferencias. Curso de Posgrado Pedagogía de las Diferencias. Cohorte 2017. Buenos Aires: FLACSO.

VilanaCampà, R. (2007). "La entrevista con los padres, los maestros y los alumnos", en: Bonals, J. y Sánchez-Cano, M. (coord.). *La evaluación psicopedagógica.* Barcelona: Graó.

Zelmanovich, P. (2010). Clase 1 inaugural: Cernir el malestar- Delinear lo posible- Hacer lugar al acto educativo, en Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas. Buenos Aires: FLACSO.

Zerbino, M. (2007). *Intervenciones en situaciones de alta complejidad.* Recuperado dehttp://www.porlainclusion.educ.ar/mat_educativos/zerbino.pdf

Ziperovich, C. (2010). *Aprendizajes. Aportes para pensar pedagógicamente su complejidad.* Córdoba: Brujas.

5. Formación inicial. Intervenciones en clínica psicopedagógica, avatares y vicisitudes

María Inés Barilá

Este escrito surge en el marco de la Cátedra Clínica Psicopedagógica II (Tratamiento)[130], ubicada en 5º año del Profesorado y Licenciatura en Psicopedagogía, Centro Universitario Regional Zona Atlántica (CURZA), Universidad Nacional del Comahue (UNComa), Argentina.

Da cuenta de algunos avatares de la formación inicial en clínica psicopedagógica, del surgimiento de sucesivos acuerdos interinstitucionales que se fueron planteando para realizar las prácticas en terreno, de la permanencia en el tiempo de los niños y de los practicantes, de logros y obstáculos, con el fin de compartir intervenciones de pre-grado que se sostiene con esta modalidad desde 2005.

Esta práctica, con diferentes alcances y modalidades de implementación, se lleva adelante desde el año 1986. Surge como *iniciativa de docentes* de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía (CURZA) quienes deciden organizar un *Servicio de atención de la problemática del 'aprender' en la población escolar* con dos propósitos: por un lado, posibilitar la *formación teórico/práctica* de los alumnos que cursan el tramo final del grado, en la realización de procesos diagnósticos y de tratamiento de los problemas de aprendizaje, ambas prácticas comprendidas en las Incumbencias Nacionales correspondientes al título de Licenciado/a en Psicopedagogía. Y por otro, dar respuesta a una *demanda de la comunidad educativa:* el pedido de algunas escuelas de la ciudad para que, desde la formación de grado, se asistiera a aquellos alumnos que presentaban vicisitudes en sus aprendizajes.

En el año 1999 el Departamento de Psicopedagogía (CURZA), *decide institucionalmente* proporcionar entidad a estas actividades a través de la firma de Acuerdos Operativos con las direcciones de las escuelas de nivel primario que solicitaban este Servicio. Dichos acuerdos tenían como propósito la realización de: *Diagnóstico, Pronóstico, Tratamiento y Orientación Psicopedagógica a niños de*

[130] Actualmente el equipo está integrado por las Licenciadas en Psicopedagogía Liz Campetti, Analisa Castillo y Jéssica Contrera (participa ad-honorem).

escasos recursos socioeconómicos, que presentaban dificultades de aprendizaje, a su familia y a la institución escolar.

Desde el 2005, como resultado de las evaluaciones efectuadas desde los equipos de las cátedras involucradas se modifica el alcance y la modalidad de llevar adelante la prestación de éste Servicio.

CONTEXTO DE SURGIMIENTO Y DE INSTITUCIONALIZACIÓN. ALGUNAS REFLEXIONES

Ventura *et al.* (2012) explican que la Psicopedagogía en Argentina, fundada en 1956 en la Universidad del Salvador (institución privada, confesional), se constituyó en pionera en Sudamérica debido a ésta titulación. En otros países como Brasil y Chile su surgimiento fue posterior. *"En este sentido, el estudio del aprendizaje y su profesionalización revistió características más controvertidas y polémicas en el contexto argentino"* (p.649).

Son escasas las referencias sobre el desarrollo de la profesión en Latinoamérica; en Colombia las prácticas se han desarrollado sin claridad sobre qué es lo psicopedagógico produciendo rupturas constantes e identidades profesionales de diversos tipos (Peña Rodríguez & Acevedo Zapata, 2011); en Ecuador la psicopedagogía se desarrolla en las instituciones educativas y en consultorios privados únicamente y subsiste un abordaje reeducativo (Romero Franco, 2010).

Desde el comienzo, la Psicopedagogía es concebida a partir de lo educativo y para atender problemáticas del campo de la educación sistemática, más específicamente del aula; nació como un quehacer empírico, a partir de la necesidad de atender niños con problemas de aprendizaje escolar. Afirma Follari (2016) que *"la singularidad de lo psicopedagógico; ciertamente no es un camino fácil ni creo que esté muy preconstruido, hay que hacer camino al andar"* (p.39). En sus argumentos sostiene que entre la teoría científica y la práctica profesional las relaciones son imprescindibles y no lineales.

En su devenir la Psicopedagogía fue significada a partir de definiciones y aportes de especialistas que fueron proveyendo un marco contextual teórico para intervenir en distintas situaciones. Sostiene Passano (2007).

Esta separación, unión, entre psicología y pedagogía constituyó la dificultad mayor de integración en la práctica, referida a la atención clínica del niño con dificultades en su aprendizaje escolar. Algunos epistemólogos y estructuralistas afirman que el sentido de un término se adquiere contextualmente por su empleo en el marco de una teoría. Quizá a partir de esta idea pueda plantearse que la Psicopedagogía se define a través de un proceso histórico encuadrado por teorías que

avalan una práctica profesional y que permiten dar cuenta, acerca de qué hablamos, cuando hablamos de Psicopedagogía (p.2).

En la literatura académica, los planteos más clásicos remiten al cuestionamiento teórico sobre el estatuto científico de la Psicopedagogía. Ventura (2010) explica que es considerada por algunos autores como una práctica interdisciplinaria, se la ubica en el estatuto de intervención en el terreno del aprendizaje y, por otros, como disciplina, cuyo objeto de estudio es el sujeto que aprende, se centra en la prevención, diagnóstico y tratamiento del aprendizaje. En cualquier caso, es ineludible pensarla en su dimensión histórica y socio-institucional.

Estas cuestiones no deben suponerse superadas, ni debe escindirse el entramado fundacional de la situación actual porque se reduce la posibilidad de entender el proceso de institucionalización de la Psicopedagogía. Las tensiones en el campo psicopedagógico son permanentes, requieren un análisis más profundo y una reflexión constante de la práctica.

Ricci (2004) plantea que la Psicopedagogía

> […] Tiene historia, así como el sujeto individual en su particular vínculo con los objetos de conocimiento atraviesa por vicisitudes, en ella se puede registrar las vicisitudes por las que atravesó y atraviesa en relación al vínculo con su objeto de estudio: surgió ante preguntas y preocupaciones concretas; respondió y responde a demandas de la sociedad en un ámbito específico tratando de resolver esos problemas provenientes de fuera de ella con técnicas relativamente claras, formulando y creando muchas otras (p.10).

Los argumentos esgrimidos, permiten afirmar que la Psicopedagogía constituye un ámbito complejo y polémico. *"En él confluyen perspectivas teóricas y procedimentales diversas e incluso contradictorias acerca de su objeto de reflexión e intervención, además de condicionantes de tipo ideológico y ético que sesgan la intervención"* (Moyetta y Jacob, 2015, p.1).

Si realizáramos un inventario de todas las definiciones, caracterizaciones y aproximaciones a la Psicopedagogía como ámbito de teorización y de intervención, tenemos la convicción de que en ninguna de ellas dejaría de aludirse al aprendizaje, porque el psicopedagogo es -por definición - un profesional cuyo ámbito de actuación se enmarca en torno a los procesos de aprendizaje. Por eso, es el aprendizaje en sus múltiples configuraciones el que resguarda la especificidad de la intervención psicopedagógica a la vez que habilita nuevas actuaciones profesionales (Barilá, 2015).

Como se sostuvo anteriormente, la Psicopedagogía desde su institucionalización académica en distintos países de América del Sur, emprendió un camino de redefinición de sus campos de acción, amplió sus intervenciones circunscritas al ámbito clínico y desarrolló procesos de intervención relativamente propios (Cardinale y Cuevas, 2013; Ventura, 2015).

La Universidad Nacional del Comahue fue la primera universidad pública que apostó al desarrollo de la Psicopedagogía, fue pionera en el país al crear la carrera en el Centro Universitario Regional Zona Atlántica, Viedma, Río Negro. Al respecto Teresa Iuri (2013) expresa

> [...] que la institucionalización en la esfera pública de la Psicopedagogía comenzó en Viedma, hace cuarenta y tres años, con la creación de las carreras de Psicopedagogo y Profesor en Psicopedagogía en el Departamento de Humanidades del Instituto Superior de Profesorado de Río Negro, de dependencia Oficial, en el año 1970, y se fortaleció con su traspaso a la Universidad Nacional del Comahue, en el Centro Universitario Regional Zona Atlántica a partir 1972 (p.7).

Como acta de nacimiento es significativo este acontecimiento y fundante de las particulares formas o modalidades que posee la carrera en general y las cátedras de la orientación psicopedagógica en particular, de establecer relaciones con la comunidad (Barilá y Fabbri, 2000), porque las acciones, los recorridos personales, profesionales, grupales, institucionales se entienden y significan real y simbólicamente, desde una perspectiva histórica y contextual.

Respecto de las relaciones con el contexto, la carrera tiene una larga trayectoria en la realización de prácticas de pre-grado o pre-profesionales, que posibilitan la inclusión del estudiante en ambientes reales de trabajo. Lo sitúa en contacto con problemas efectivos que trascienden la práctica académica y propicia la adquisición de capacidades y habilidades para enfrentar aspectos prácticos del desempeño laboral.

El actual plan de estudio se orienta *"a proporcionar por un lado, conocimientos teórico e instrumentales específicos en la formación profesional y por otro, brindar herramientas para desarrollar la capacidad de comprender, analizar, profundizar, consultar, investigar, y sobre todo de detectar dónde se cifra tanto la posibilidad cuanto la imposibilidad 'de aprender' del Sujeto, para continuar la construcción del campo teórico-práctico"*[131].

[131] Plan de Estudio Licenciatura en Psicopedagogía, UNComa, Ordenanza C.S. Nº 0432/09, p.3.

INTERVENCIONES SITUADAS. UNA MODALIDAD EN LA FORMACIÓN

La Psicopedagogía en la región fue cambiando y también la clínica fue modificando sus modos de abordaje y de intervención, sus recursos y métodos. Liliana González (2005) explica que *"nuestra práctica acontece en un escenario atravesado por una crisis muy particular (…), la ciencia y la tecnología parecen eclipsar el espacio de la subjetividad"* (p.17-18). Ante esto resulta necesario crear nuevos modos de atender sosteniendo el respeto a la subjetividad.

Desde el 2005 se trabaja articuladamente entre las cátedras de Clínica Psicopedagógica I (referida al Diagnóstico)[132] con Clínica Psicopedagógica II y desde el año 2010 con la Cátedra Técnicas de Exploración Psicopedagógica[133], con el propósito de priorizar estándares comunes; se propone al estudiante antes de comenzar la actividad como profesional: *contactarse con el medio real, otorgándole responsabilidad y participación activa en su formación como futuro profesional.*

Otro aspecto para establecer pautas usuales para la práctica se da mediante los *acuerdos firmados con las Supervisiones de Nivel Primario Zona Atlántica* (Zona I, II y IV)[134] que incluyen sus equipos técnicos y escuelas de su jurisdicción. Las tareas que se realizan, en líneas generales, implican:

- Llevar adelante procesos clínicos: diagnósticos; tratamientos; aplicación de técnicas, entre otros aspectos.
- Dar cuenta de las decisiones teórico-clínicas tomadas y de la/s hipótesis construidas en dichos procesos.
- Informar sobre lo actuado a las instancias educativas derivadoras, en forma oral y/o por escrito, considerando los alcances éticos y deontológicos en la comunicación de los resultados.

En el marco de los acuerdos, se designan para acompañar a los estudiantes, un responsable por equipo técnico y uno del equipo de cátedra correspondiente. El referente de cátedra es un profesional con conocimientos y experiencia que tiene la función de guiar y ayudar permanentemente a resolver los inconvenientes que el alumno tendrá durante el tiempo de desarrollo de su práctica. También lo acompaña y

[132] En ese momento la Cátedra de Clínica Psicopedagógica I estaba a cargo de la Mg. María del Carmen Porto (actualmente de la Lic. Daniela Sánchez), con quiénes se pensó, elaboró, revisó y ajustó anualmente la modalidad de intervención en las prácticas de pre-grado que se describen en éste trabajo.

[133] Todas ellas de la Orientación Clínica Psicopedagógica, Área Psicopedagógica, Plan de Estudio Licenciatura en Psicopedagogía, Ordenanza N° 0432/09, UNComa.

[134] Desde el año 2013 al 2016 con la Supervisión de Nivel Primario de Escuelas Privadas y, a partir del 2017 con las sedes supervisivas de Nivel Inicial.

asiste en la elaboración del informe final que el estudiante elevará a la institución una vez concluida la misma.

Desde este encuadre, se propician prácticas educativas inclusivas que se realizan desde las cátedras universitarias, destinadas a *atender* alumnos de nivel primario que presentan dificultades en su escolarización. Algunas de estas dificultades se evidencian en la adquisición de la lecto-escritura y/o el cálculo; problemas disciplinarios; inconvenientes originados por reiteradas inasistencias que les impide adquirir los conocimientos mínimos. Estas problemáticas en muchos casos producen repitencia, a veces reiterada, y generan la permanencia de alumnos con sobre-edad, que conviven con otros más pequeños que poseen distintos intereses y necesidades, aspectos que suelen agudizar los conflictos en el aula, tanto para *aprender* como para *estar* con otros.

Dice Lucía Garay (2016)

> […] Intervención es un modo de praxis, de acción. En realidad, reemplazó el concepto de "práctica" por el de "praxis". Lo central en la idea de praxis como acción es que lo fundamental que tiene esa acción es el "sentido". Es decir el significado y valor de esa acción para los sujetos que intervienen en ella. Una intervención como secuencia de praxis está en función de las necesidades y las demandas de los otros (…) un niño, un adolescente, un adulto o la propia escuela. (p.7).

Antes de continuar es necesario puntualizar ¿qué entendemos por intervención psicopedagógica clínica? En concordancia con las postulaciones de Alicia Fernández (2000) sostenemos en principio, que es distinta de la reeducación que tiende a corregir o enmendar.

> […] proponemos una escucha diferente dirigida a la significación que para el niño y su familia tienen el aprender y la operación que conforma el síntoma de aprendizaje (así cuando el "no sé" aparece como principal respuesta podemos preguntarnos qué es lo que no está permitido saber). Percibimos que en la constitución del problema de aprendizaje como síntoma, interviene alguna situación familiar de secreto, (ya sea por estar el niño excluido de algún conocimiento importante para su historia u obligado a callarlo). Nuestra intervención tiende a la resignificación de la modalidad de aprendizaje. Nuestra escucha no se sitúa sólo en los contenidos no aprendidos, ni sólo en las operaciones cognitivas no logradas, ni sólo en las significaciones inconscientes, ni en los determinismos orgánicos, sino precisamente en las articulaciones entre esas diferentes instancias. (…) El objetivo de toda intervención psicopedagógica clínica es abrir un espacio objetivo/subjetivo de autoría de pensamiento (p.1).

Sara Paín, pionera en la construcción de ésta postura psicopedagógica en Latinoamérica, sentó las bases al señalar que el problema de aprendizaje ofrece un terreno privilegiado para estudiar las relaciones entre dimensiones (cognitiva, objetivante, dramática), entre otros aspectos que configuran a los diferentes trastornos del aprendizaje como síntoma o como inhibición cognitiva.

La clínica psicopedagógica se pregunta por qué un sujeto no aprende, pero también si *puede* -orgánicamente- hacerlo; si *quiere* -si posee motivación/deseo-, y si *tiene posibilidades familiares y socioculturales para aprender* (Barilá y Castillo, 2013).

Las particularidades subjetivas, familiares, sociales y culturales deben ser el eje y no elementos accesorios de la tarea clínica; es importante profundizar los enfoques teóricos y, al mismo tiempo, formular preguntas clave para la práctica, referidas a cada tipo de experiencia y a cada caso-sujeto en particular. Porque la clínica psicopedagógica, de por sí, implica una indagación constante y permanente, además de la intervención, o al mismo tiempo que ella (Barilá y Fabbri, 2000).

En las cátedras desde las que se documenta éste trabajo, se aborda la clínica priorizando la formación teórica, los espacios de revisión de la práctica en campo y la propia revisión subjetiva porque *en el hacer clínico y psicopedagógico*, las decisiones al momento de intervenir son siempre sostenidas desde una posición teórica, producto de articulaciones entre teoría- práctica, es decir, producto de una praxis. La intervención no se diseña a priori, se produce en cada caso; no es posible hablar de que existen modelos de intervención, porque la intervención va a estar dada por la necesidad y la demanda del otro.

El *ser/ hacer clínico psicopedagógico* involucra no sólo el trabajo con el niño sino también con la familia, los docentes, la escuela, el equipo técnico, entre otras instancias relevantes. Las transformaciones socio-culturales penetraron en la cotidianeidad de padres, docentes, niños y profesionales, y en consecuencia, requieren de la creación de nuevos modos de atender sosteniendo el respeto a la subjetividad.

PENSAR A LA ESCUELA Y AL DOCENTE DESDE LA CLÍNICA PSICOPEDAGÓGICA

La escuela es un lugar privilegiado en el proceso de pasaje de lo privado (lo propio del seno familiar) a lo público, donde el niño puede proseguir con la constitución de una subjetividad progresivamente más rica y un pensamiento cada vez más creativo. En este pasaje de lo familiar a lo extraño (la escuela), los niños cuentan con el deseo de investigar y de ingresar a un mundo que ofrece objetos de la cultura desconocidos por ellos, diferentes de los objetos del contexto familiar.

En sectores sociales desfavorecidos o por tratarse de culturas diferentes, suele ocurrir que el fracaso se origine por una suerte de cortocircuito entre las subjetividades y los sistemas del pensamiento del niño y los de la institución. Cortocircuito que también se produce entre los valores, las normas, las costumbres y los lenguajes con códigos diversos, en contextos en los que las cuestiones prohibidas y permitidas para unos y otros también son distintas.

Afirma Schlemenson (1996) que la escuela es el primer organizador social, lugar donde se transmite el capital cultural existente y donde el niño comienza a construir su proyecto identificatorio con materiales extraídos de su medio familiar sobre las identificaciones que ha realizado con sus padres y mediante éstos, con el grupo social de referencia.

La escuela participa de la formación de una lógica de pensamiento que se consolida y desarrolla cuando el niño realiza el pasaje de lo familiar a lo extraño. Si el sepultamiento edípico ayuda a estructurar el pensamiento autónomo regido por las leyes del proceso secundario, la escuela es un lugar privilegiado que espera al niño en ese momento de su vida para que prosiga con la estructuración de ese pensamiento. La escuela organiza los contenidos culturales a transmitir desde un pensamiento lógico formal, esto la ubica en función de la construcción del pensamiento en un lugar activo.

Cuando un niño ingresa a la escuela se encuentra con otros y construye una realidad distinta a la familiar. Descubre en su interior una variedad de reglas y códigos de coparticipación igualitaria que lo fuerzan a la sustitución de lo exclusivo conocido por lo compartido ignorado. Esta es una imposición social a la que se ven sometidos todos los niños en edad escolar, la inscripción en la escuela no es voluntaria.

Concurrir a la escuela es poner a prueba aspectos básicos del proyecto familiar e incorporar las diferencias de sus elementos fundantes. Cada uno de los niños va elaborando en su interior una nueva representación psíquica de sí mismo que, mediante la confrontación de realidades e historias permite poner en acción la enunciación individual de un proyecto futuro.

La escuela es entonces un espacio inicial de integración social, de puesta a prueba de lo conocido y de una imposición violenta de lo diferente. No es un segundo hogar sino un primer espacio de representación e imposición social, es un espacio de terceridad. Dice Schlemenson (1996): *"La escuela ofrece la oportunidad del ingreso regulado a un espacio de terceridad, el de "los otros", el de las informaciones y los conocimientos, que enriquece la realidad psíquica del niño y le permite potenciar el pensamiento y el aprendizaje"* (p.37).

Filidoro (2002) dice que la intervención pedagógica tiene efectos en la constitución de la subjetividad. *"El proceso de enseñanza y aprendizaje que se juega al interior del aula produce efectos que excede, y en mucho la enseñanza de la escritura y la numeración"* (p.95).

La función de la escuela no consiste sólo en la transmisión y el tratamiento de conocimientos socialmente elaborados sino también en la posibilidad de construcción de un lazo social. Tiene objetivos de carácter pedagógico y cumple un papel de transmisora de conocimientos socialmente valorados pero además desempeña un papel en la estructuración de un sujeto.

Así, sostiene Filidoro (op.cit), lo terapéutico no es función de la escuela pero sí una consecuencia inevitable que deviene del hecho de que aquellos a los que asiste son niños en proceso de constitución psíquica; no obstante hay que tener en cuenta que no todas las intervenciones que se instrumentan desde la escuela tienen valor estructurante.

¿Bajo qué condiciones la escuela da lugar a la constitución de un sujeto? Cuando opera en tanto instauradora de una ley; cuando apuesta a la producción y no sólo a la mera repetición; cuando el docente otorga significación a las producciones del niño; cuando resignifica lo que el niño conoce y lo ampara, entre otras.

Es importante reflexionar específicamente sobre la intervención docente ya que además de la función de transmisión de contenidos curriculares tiene función subjetivante, esto es, aquella función capaz de posicionar un sujeto, desde su singularidad, frente al conocimiento, a la autoridad, a lo adultos y a los pares. Esta función subjetivante está directamente ligada a la constitución de un proyecto identificatorio.

El docente representa al interior del grupo escolar, un nuevo vértice posicional a través del cual el niño se constituye como sujeto, pues es quien ofrece el código de alteridad necesario para que la diferencia entre el sujeto y los otros resulte constituyente y significativa y no aleatoria, competitiva o sin sentido. El maestro es el representante y referente de la existencia de un orden y de un código ético, de un modelo posible de orientación curricular y social. Para que el intercambio entre los niños se transforme en subjetivamente productivo, se necesita, por la precariedad de la estructura psíquica de cada uno de ellos, de la intervención de un sujeto adulto que actúe como regulador de las diferencias y factor incidente en las singularidades (Sancho, J. *et al.*, 2014).

La relación docente alumno entraña una asimetría, en tanto el docente como adulto que encarna una función, dispone de recursos simbólicos, una relación con la ley y la sexualidad, que el niño por

estructura no posee. Si no están distinguidos estos lugares existe el riesgo de un corrimiento de la función.

PENSAR A LOS PADRES DESDE LA CLÍNICA PSICOPEDAGÓGICA

El niño nace en el seno de una familia que se encuentra inserta en un grupo social y cultural que, a su vez, pertenece a una determinada comunidad, es decir que ese niño puede reconocer/se por el conjunto de los enunciados parentales, atravesados por los del grupo social, con los cuales se ha identificado extrayendo aquello que lo constituye en el entramado que resulta entre la imbricación de lo social y la historia libidinal.

Así, la herencia libidinal y simbólica de los padres hacia sus hijos (Bleichmar, 1987) brinda un legado de humanización a partir del cual los niños pueden ingresar a un tipo de mundo sesgado por dicha herencia (Schlemenson, 2009) en donde la curiosidad y el deseo por lo novedoso y desconocido estarán condicionados por la calidad de la oferta afectiva y simbólica de quienes ejercen esas funciones simbólicas primarias (Aulagnier, 1977).

La madre le ha incorporado los enunciados de origen (enunciados de su grupo de pertenencia) que, junto con las vicisitudes de su deseo, le han permitido construir una subjetividad. Las relaciones con los primeros objetos fijarán improntas/matrices de los modos de relacionarse con esos objetos. Dice Rosbaco (2000)

> […] La manera en que la madre le presente al niño los objetos nuevos, según sus propias identificaciones y significados otorgados a lo novedoso, irán acompañados de sentidos que el niño también incorporará. Estos modos de presentación de los objetos serán re-significados, en virtud de la interpretación retrospectiva, cuando el niño se encuentre frente a objetos de la cultura (p.70).

La función paterna introduce entre la madre y el niño los emblemas de la cultura. Los horizontes del niño se amplían con aspectos valiosos de los objetos que se encuentran por fuera de su restringido mundo, aunque los incorpore por medio de las fuertes idealizaciones que mantiene con las figuras parentales. La función paterna no se limita al padre, las narraciones que realizan los abuelos acerca de anécdotas, creencias e historias familiares también amplían el universo del niño otorgando fuertes sentidos a su propia historia.

Los primeros pilares identificatorios del Yo tienen lugar en la vida temprana del niño. A medida que construye su yo, su grupo social de pertenencia cumple una función de oferta de referencias con las que el niño, a través de sus padres, se identifica y constituye aspectos

esenciales de su identidad. En este espacio de la función paterna se juegan las potencialidades intelectuales del niño.

En nuestra práctica clínica situada advertimos con cierta frecuencia una aguda desestructuración de la trama socio-normativa de nuestra sociedad, en la que los desocupados y los pobres estructurales han pasado a ubicarse al margen de las relaciones sociales de producción, compartiendo cada vez más las miserias de la pobreza y la pérdida de dignidad.

Estos movimientos desubjetivantes que produce el desempleo y la pobreza (en tanto no hay un reconocimiento del Otro) han llevado a decir que depresión, aislamiento, sensaciones de resignación, quiebre de las posibilidades creativas son efectos posibles de la ruptura de la trama normativa (Janin, 1997).

En la actualidad, las subjetividades de los niños de sectores carenciados se encuentran muy vulneradas; se alienta poco el diálogo en el niño, los adultos no acostumbran a escucharlos ni los ejercitan en los relatos. Cuando esos niños ingresan a la escuela suelen no comprender la lengua hegemónica y sus códigos, convirtiéndose éste en un problema que contribuye al fracaso escolar (Rosbaco, 2000).

En algunos casos hay padres que llegan a pensar que las dificultades de aprendizaje de sus hijos se vinculan con factores genéticos, en general no cuestionan el accionar de la escuela. En esta aceptación pasiva y resignada, los padres ponen de manifiesto las identificaciones que han realizado con valores de la cultura hegemónica.

Los padres suelen esperar ilusoriamente que la escuela y los docentes, promuevan a sus hijos socialmente, incluso en algunos casos, que realicen lo que ellos, como padres, no pudieron lograr.

LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA: AVATARES Y VICISITUDES

El saber/hacer en psicopedagogía es un campo en construcción. Nos valemos de diferentes aportes teóricos para acercarnos, pensar e intervenir con los sujetos en situación de aprendizaje, objeto de estudio de la psicopedagogía.

Expresan Moyetta *et al.* (2013) que

> […] En este entramado contextual -macrosocial y cultural que tensa las instituciones provocando una deriva en la que resulta difícil a sus actores reposicionarse - y conceptual - que recupera los avances en las explicaciones teóricas acerca del fracaso escolar-, la intervención profesional del psicopedagogo puede insertarse de un modo constructivo y enriquecedor en el campo educativo, aunque es preciso reconocer que la posibilidad

> de propiciar transformaciones no le está dada al profesional a priori de la intervención, sino que debe construirse a partir de la resignificación y atribución de sentidos de los emergentes de la situación (p.5).

El campo psicopedagógico queda delimitado por un sujeto, en situación de aprendizaje en un contexto particular que requiere de una mirada heterogénea e interdisciplinaria.

Garay (2016) sostiene que la intervención psicopedagógica se trata de la existencia de dos sujetos, el sujeto al que se le dirige la intervención y el sujeto que interviene, que es el sujeto psicopedagógico.

Estamos ante la emergencia de nuevos escenarios de intervención que, a la par de los ya consolidados, dejan al descubierto la heterogeneidad que caracteriza a las intervenciones psicopedagógicas en la actualidad. Heterogeneidad que no se deja capturar fácilmente en nuestro intento de sistematización de las prácticas, porque se presenta como un continuo dinámico. Ninguna intervención en el campo de lo social -y por ende en el psicopedagógico- se nos presenta acabada y disponible a manera de un repertorio técnico factible de ser aplicado sino que, por el contrario, supone un arduo y laborioso proceso de construcción que de manera recursiva enlaza la acción y la reflexión constante.

La intervención desde el respeto al otro como semejante y como diferente, y que puede ser pensada con la escuela, con el Equipo Técnico de Apoyo Pedagógico (ETAP), con el docente, con los padres, y que puede tomar diferentes formas según la demanda.

Nuestras estrategias de intervención se fundamentan en una lectura situacional, desde la singularidad de cada hecho, de cada institución, de cada familia, de cada grupo áulico, de todos los afectados, considerando lo singular de la comunidad en cuestión. Es por ello que las sugerencias no deben aplicarse sin reflexión previa, como “receta única”, a riesgo de traicionar el propósito de las cátedras.

A la complejidad desarrollada con relación a la práctica psicopedagógica en general, se suman otros avatares propios de la formación clínica de pre-grado, vinculados con:

El ámbito de trabajo: no todas las escuelas, por ejemplo, cuentan con un ambiente adecuado, donde el practicante pueda llevar adelante la aplicación de una técnica y/o un proceso clínico. También ocurre, que algunos técnicos o el responsable institucional no tienen el tiempo disponible para destinarlo a la atención de personas -como los alumnos-practicantes o en formación- que no pertenecen a la misma.

El seguro colectivo[135]*:* Estas prácticas no involucran una relación laboral con ninguna institución[136], el tema del seguro genera, a veces, dificultad para que algunas instituciones acepten un alumno o para que la institución universitaria garantice la cobertura del practicante ya que en el caso de éstas prácticas el CURZA-UNCo., es quién afronta el costo que implica el mismo[137] pero no en todos los casos están las cuestiones administrativas en orden al momento del ingreso de los practicantes en terreno, en algunas ocasiones hay que esperar y en otras, suspender brevemente la atención psicopedagógica hasta que se cumplimenten los requisitos y éstas cuestionen generan algunos problemas.

El seguimiento: Aquí se necesita que los referentes (institucionales y de la cátedra) tengan una comunicación fluida y acuerden cuestiones metodológicas y actividades que el alumno lleva adelante, con el fin de favorecer el desarrollo de la práctica. Las cátedras tienen establecido por programa evaluaciones periódicas para corregir posibles errores o inadecuadas interpretaciones entre el referente y el alumno pero en algunas ocasiones suelen no coincidir los tiempos académicos con los de la práctica clínica, se producen desfasajes entre referentes de ambas instituciones o entre alguno de los referentes y el practicante.

El compromiso del alumno que se traduce en aspectos tales como: entrega del material escrito en tiempo y forma; llevar las lecturas necesarias al día, atender las sugerencias, resguardar los datos del niño y la familia, cumplir con los horarios, compromisos que no todos los practicantes asumen con la misma responsabilidad y, que suelen incidir en el trabajo clínico con el niño/a, la familia o la escuela.

El número de integrantes de cátedras: los equipos de cátedra, generalmente, son muy reducidos, a pesar de haber sido designadas como "cátedras complejas". Además, en los últimos años, producto del incremento de la matrícula de estudiantes, esta situación se complica aún más provocando que los integrantes de cátedra se vean rebasados con respecto a las actividades propias del trabajo de campo: acompañamiento particular de cada alumno, la asistencia a las escuelas, la participación en reuniones con los equipos técnicos, entre otras.

---

[135] Los seguros colectivos son una modalidad de seguros que permite cubrir de forma individual a un colectivo de personas con similares necesidades de cobertura. El CURZA-UNComa a partir del 2016 abona a una empresa aseguradora éste seguro colectivo para cubrir a los estudiantes de distintas carreras que realizan prácticas de pre-grado en la comunidad.

[136] Se diferencian de las pasantías que en Argentina establece la Ley Nacional 25.165 que sí es una actividad laboral

[137] La no dependencia laboral del alumno así como el seguro a cargo de la universidad figuran en los acuerdos operativos firmados entre la carrera y las instituciones junto a las otras cláusulas que dan cuenta del compromiso que el alumno y la cátedra asumen por el año lectivo que dura la práctica.

La evaluación de las prácticas se realiza mediante informes de avance parciales. Y una vez concluida la práctica profesional el alumno presenta un informe final. Se califica: el informe y desempeño del alumno. Aprobada esta instancia luego pasan al examen final.

El referente de cátedra es el encargado de evaluar el desempeño del alumno en término de: la motivación y desarrollo personal del alumno; grado de interés y entusiasmo en el trabajo propuesto; la metodología de trabajo empleada según un plan de trabajo (fundamentación teórico-instrumental del dispositivo diagnóstico o terapéutico seleccionado).

Los acuerdos, asimismo, fueron pensados 'teóricamente' para que los practicantes realicen la etapa diagnóstica en Clínica Psicopedagógica I y continúen atendiendo al mismo niño y a su familia, en la instancia de tratamiento en Clínica Psicopedagógica II.

No obstante en el devenir de las intervenciones acontecen diversas situaciones que no siempre posibilitan la continuidad de atención del mismo niño en ambas instancias, ya sea porque:

- *desde las hipótesis diagnósticas, el niño no necesita tratamiento;*
- *por las reiteradas inasistencias y el desinterés de la familia por el espacio;*
- *los padres no aceptan la continuidad del tratamiento porque lo van a realizar con un profesional, en forma particular;*
- *la familia cambia de localidad de residencia;*
- *se sugiere la continuidad del espacio psicopedagógico para el niño y, a veces, el inicio de un tratamiento psicológico para alguno de los padres, efectuado con profesionales del Hospital local o en el Servicio de la Dirección de Derechos Humanos o en donde el ETAP considere pertinente.*

En la mayoría de los casos que son atendidos, luego de la instancia diagnóstica, los niños se derivan a tratamiento pero suele producirse cambio de practicante, por diversas razones:

- *porque no aprueban Clínica Psicopedagógica I;*
- *aprueban pero al año siguiente, no cursan Clínica Psicopedagógica II;*
- *no aprueban las instancia de evaluación de Clínica Psicopedagógica II que los acredita para ingresar al trabajo clínico;*
- *consiguen trabajo y deben atender en una franja horaria diferente a la que atendían al niño.*

Estos avatares y vicisitudes suponen una reorganización de los niños derivados y de los practicantes a cargo de los espacios de atención psicopedagógica. En las oportunidades, en que el practicante que aprueba Clínica Psicopedagógica II manifiesta su deseo de

continuar atendiendo al mismo niño en el próximo año. En estos casos, la cátedra acompaña y revisa sus intervenciones.

El compromiso de las cátedras, en éste caso de Clínica Psicopedagógica II, es acompañar al practicante durante su práctica clínica que supone no sólo el trabajo con el niño sino también con la familia, la intervención con los docentes, con la institución escolar y con el equipo técnico. En síntesis, en todos los espacios donde se juegue el aprender o no y la función de enseñar, teniendo en cuenta *la condición subjetiva y deseante propia de lo humano*.

A MODO DE CIERRE PROVISORIO

En este escrito intenté desarrollar de manera sintética una construcción en equipo, que tal vez no refleje del todo la riqueza y la complejidad de la modalidad en que se organiza y se lleva a cabo la implementación de las prácticas en la formación inicial de psicopedagogas y psicopedagogos, pero considero que puede contribuir a generar la discusión y el diálogo con otros formadores de psicopedagogos y a estimular la escritura de experiencias, ya que son escasos los trabajos publicados y se constituye en área de vacancia en la producción de conocimientos en la temática.

Comparto las expresiones de las colegas Cardinale y Cuevas (2013) *"He aquí el desafío; escribir para hablar de nuestra propia historia y para poner a jugar nuestra propia identidad; escritura que nos permita pensar en lo que hacemos y, a partir de ese encuentro con nosotros mismos, construir un diálogo con los otros"* (p.7)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aulagnier, P. (1977). *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado.* Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Barilá, M. I. (2015). "La especificidad de la clínica psicopedagógica". Disertación en Panel "Prácticas y Formación", Actas de las IV Jornadas de Psicopedagogía del Comahue 'El campo psicopedagógico hoy. Escenarios, sujetos y prácticas'. Abril, 2015. UNComa: CURZA.

Barilá, M. I. y Castillo, A. (2013). "La práctica clínica en la formación de psicopedagogos/as: tramas y vicisitudes", III Jornadas de Psicopedagogía del Comahue 'Producción de saberes y prácticas en el campo Psicopedagógico'. Abril, 2013. UNComa.-CURZA.

Barilá, M.I. y Fabbri, S. (2000). "La clínica psicopedagógica como práctica universitaria". Buenos Aires: El portal de Psicopedagogía en Internet. https://www.xpsicopedagogia.com.ar/

Bleichmar, S. (1987). *En los orígenes del sujeto psíquico. Del mito a la historia.* Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Cardinale, L. y Cuevas, V. (2013). ¿Qué sujeto de aprendizaje? Recuperar el pasado para pensar la intervención psicopedagógica. Pilquen*, Sección Psicopedagogía, 15 (10)*, 1-8. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4690670.pdf

Fernández, A. (2000). ¿Qué entendemos por intervención Psicopedagógica clínica?. Buenos Aires: EPsiBA. http://www.epsiba.com/materiales/texto/662

Filidoro, N. (2002). *Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica.* Buenos Aires: Biblos.

Follari, R. (2016). "Teoría científica y práctica profesional: relaciones no lineales e imprescindibles". *Pilquen, Sección Psicopedagogía, 13 (2)*, 39-47. Recuperado de http://www.curza.net/revistapilquen/index.php/Psico

Garay, L. (2016). "Las prácticas psicopedagógicas ante los desafíos educativos de las nuevas infancias y nuevas juventudes". *Pilquen, Sección Psicopedagogía, 13 (2)*, 72-80. Recuperado de http://www.curza.net/revistapilquen/index.php/Psico/article/view/177/163

González, L. (2005). *La educación en escena. Miradas e intervenciones desde los medios, la clínica y la escuela.* Córdoba: Del Boulevard.

Iuri, T. (2013). "Proceso de institucionalización académica de la Psicopedagogía en Viedma". *Pilquen, Sección Psicopedagogía, 15 (10)*, 1-11. Recuperado de revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico

Janin, B. (1997). "Violencia y subjetividad". *Cuestiones de infancia, 2*, 7-20. Recuperado de http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/438

Moyetta, L. y Jacob, I. (2015). "La psicopedagogía en contextos de educación formal: la complejidad de una práctica de intervención y de su enseñanza". *Revista Contextos de Educación, Año 14(17)*, 1-7 Recuperado de www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos

Moyetta, L., Barbero, D., Botín, M., Filippi, M. A.y Rainero, M.D. (2013). "La construcción de saberes sobre la intervención profesional Psicopedagógica como posibilitadora de variaciones de lo escolar". *Pilquen, Sección Psicopedagogía, 15 (10)*, 1-6.

Passano, S. (2007). "Cuestiones epistemológicas de la Psicopedagogía clínica". Buenos Aires: El portal de Psicopedagogía en internet. http://www.xpsicopedagogia.com.ar/contenido/escritos/*cuestiones_epistemologicas.html.*

Peña Rodríguez, F. & Acevedo Zapata, S. (2011). "El campo de la psicopedagogía: Discusiones, procesos de formación, identidad y prácticas". *Revista Brasileira de Orientação Profissional, Vol. 12* (Nº 1), 127-132.

Ricci, C. (2004). "Psicopedagogía: Aportes para una reflexión epistemológica". *Aprendizaje Hoy, 57,* 7-20.

Romero Franco, M. (2010). "La Psicopedagogía en Latinoamérica". Buenos Aires: El portal de Psicopedagogía en internet. https://www.xpsicopedagogia.com.ar/la-psicopedagogia-en-latinoamerica.html

Rosbaco, I. (2000). *El desnutrido escolar. Dificultades de aprendizaje en los niños de contextos de pobreza urbana.* Rosario: Homo Sapiens.

Sancho, J. M., Correa, J. M., Giró, X. y Fraga, L. (Coord.) (2014). *Aprender a ser docente en un mundo en cambio.* Simposio internacional. Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. Recuperado de http://hdl.handle.net/2445/50680

Schlemenson, S. (1996). *El aprendizaje: Un encuentro de sentidos.* Buenos Aires: Kapelusz.

Schlemenson, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico.* Buenos Aires: Paidós.

Ventura, A.C. (2015). "Dificultades de aprendizaje y Psicopedagogía: Una perspectiva estilística". *Construçao Psicopedagógica*, 23(24), 6-19.

Ventura, A.C., Gagliardi, R. y Moscoloni, N. (2012). Contextualización histórica e institucionalización académica de la psicopedagogía en Argentina. *Estudos e Pesquisas em Psicologia, 2(2),* pp.648-662. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/286121027_Contextualizacion_historica_e_institucionalizacion_academica_de_la_psicopedagogia_en_Argentina

Ventura, A. C. (2010). "Reflexiones en torno al campo de conocimiento de la Psicopedagogía". Actas II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Buenos Aires: UBA, Facultad de Psicología. Recuperado de https://www.aacademica.org/000-031/495

6. Reflexiones psicopedagógicas sobre formación de formadores en lengua de señas con mediación tecnológica

Sandra Acevedo Zapata

Una imagen bien mirada sería, por lo tanto
una imagen que ha sabido desconcertar,
después renovar nuestro lenguaje
y así, nuestro pensamiento.
Didi-Huberman, G. (sf)

Para iniciar es necesario ubicar la reflexión psicopedagógica en los escenarios emergentes donde ha continuado adaptándose y mutando para responder a las nuevas problemáticas que afrontan los sujetos para formarse y aprender. Por una parte, la psicopedagogía en Colombia no ha logrado definir su objeto, más bien se configuró como un campo dinámico en tensión permanente, como se puede ver en Peña y Acevedo (2011) este campo se ha caracterizado porque confluyen en él, relaciones y tensiones tanto epistemológicas como prácticas, lo que ha requerido que siga diversificándose para responder a todas las necesidades de las diversas poblaciones, las cuales han podido acceder procesos de aprendizaje y/o formación dentro o fuera de las instituciones escolares.

Por otra parte, es necesario asumir que la psicopedagogía por ser un campo dinámico ha venido asumiendo escenarios emergentes, dados por los cambios como la globalización cultural y económica, por los cambios en las formas de comunicarnos según Acevedo (2015) fueron mediadas culturalmente por las tecnologías digitales, las cuales afectaron nuestras prácticas cotidianas, y han generado una experiencia cosmopolita para los sujetos de todas las poblaciones.

Esta perspectiva de la comunicación digital, Martín Barbero (2004) requiere ser aborda desde una perspectiva no lingüística sino territorial, asumir el territorio de la comunicación digital, porque la escuela ya no es el espacio exclusivo de la educación, son los escenarios emergentes de las tecnologías digitales, donde se realizan los procesos

de aprendizaje de los sujetos. Ahora más que nunca, cada uno puede acceder a través de la internet a la cultural universal, a la historia de las discusiones, o al consumo de productos como juegos en línea, películas y hacerse experto en el tema que más le apasiona.

Sin embargo, existen varios riesgos en estos escenarios como lo plantea Acevedo (2008 y 2016), uno es la exclusión por la brecha digital que se genera por la posibilidad de acceso o no a los recursos y servicios de la era digital, otro es la ausencia de estructura ética con el cual se queda expuesto al consumo y la explotación de ideologías o doctrinas, el tercero es la vacuidad porque el sujeto requiere de relaciones con densidad simbólica, sentirse y ser parte de sujetos sociales que les brinden identidades y propósitos más allá de las necesidades primarias y les permitan desarrollar habilidades superiores para convertirse en sujetos con capacidad de trascendencia.

Estos escenarios suscitan la configuración de sujetos con identidades cosmopolitas porque pueden acceder a la información de todo el mundo, saben de los sucesos de todas partes, intervienen y dan su opinión, pero lo que les puede permitir participar desde una postura ciudadana son sus recursos de identidad, de origen, la estructura de valores, los fuertes lazos de su origen y sus identidades son sujetos polisémicos que pueden integrarse e interactuar con múltiples culturas.

Es así como, en estos escenarios la psicopedagogía proporciona elementos para comprender cómo deben ser los formadores de hoy, porque se requieren maestros comprometidos con la formación integral de sus estudiantes en los diferentes escenarios. Maestros que sean capaces de comprender quiénes son los sujetos que se están formando a través del aprendizaje de una lengua, y cuáles son las implicaciones culturales y sociales para que la comunidad sorda pueda participar con equidad y calidad en la sociedad del conocimiento.

APROXIMACIONES INICIALES

Este documento es fruto de la reflexión psicopedagógica sobre el proyecto *"Formación en lengua de señas, una sistematización de la experiencia de FENASCOL"*, en el cual se inició por un trabajo de orden documental que luego se contrastó con la experiencia y vivencia de los formadores de Federación Nacional de Sordos de Colombia – FENASCOL, quienes han venido adelantando una importante tarea con la población sorda, a través del trabajo de enseñanza de la LSC, que realizan en su mayoría formadores sordos, con el fin de que se mantenga el contenido y significado a lo largo de la formación.

En este proceso de investigación psicopedagógica permitió la identificación y reconocimiento de la formación de formadores en LSC, desde la cual se construyeron hallazgos que se condensan en las siguientes proposiciones, y que se desarrollan en el texto:

La primera y primordial, es que, la lengua de señas se configura como el elemento que propicia la identidad, tanto del sujeto como de su colectivo; posibilita la construcción y el cuidado del patrimonio cultural de la comunidad sorda, y la materialización del discurso como escenario de vivencia de experiencia de la conciencia de lo social. Por ende, es de gran trascendencia, que en el proceso de formación se tenga clara la responsabilidad y el arraigo con respecto la importancia de la LSC colombiana.

La segunda, es que la formación de formadores en LSC, en algunas etapas de su estructuración se había vuelto instrumental, es decir, quedaba en aspectos de forma o la simple trasmisión de vocabulario, exigiendo el cumplimiento milimétrico de instrucciones de cartillas que señalaban el paso a paso, lo cual limitaba la posibilidad de construcción del significado social de la lengua.

Por tanto, la formación de formadores en LSC colombiana, requirió una innovación pedagógica, para superar la instrumentalización, lo cual se dio, a partir de la reflexión psicopedagógica, que buscó superar los modelos pedagógicos convencionales, porque debe integrar la enorme responsabilidad de la apropiación cultural de la LSC.

Este trabajo ha permitido sugerir nuevos elementos para enriquecer la práctica pedagógica, como: la trascendencia del papel de la comunicación, el cuerpo y la gestualidad. Todo esto, debe ser asumido como un sistema integrado, para potenciar las relaciones intersubjetivas, a través de la mediación pedagógica en los procesos de formación de la LSC.

También, se sugieren elementos para el diseño de ambientes virtuales desde la educación inclusiva, que buscan propiciar el reconocimiento en todas las interacciones, para favorecer la construcción de la subjetividad desde la experiencia, utilizando estrategias pedagógicas que susciten procesos de metacognición de los estudiantes para la apropiación del valor sociocultural y simbólico de la LSC y su papel como sujeto en interacción cultura de la comunidad sorda.

En el mismo sentido, se requiere, centrarse en la comunicación visual como eje del diseño del ambiente, con propuestas que integren la mediación tecnológica y sus múltiples aplicativos para potenciar estrategias visuales y viso gestuales. Teniendo presente el uso de la LSC como primera lengua en las propuestas formativas que se desarrollan en estos ambientes virtuales para la población sorda. De manera que, permitan acceder a los mensajes y contenidos con facilidad a la población sorda y a su vez que ellos puedan construir desde allí sus productos de contenido.

METODOLOGÍA

Se realizó una investigación cualitativa, de tipo descriptivo, con trabajo de campo y etnográfico en FENASCOL donde se encontró que es el escenario de representación política nacional en la formación de LSC de la comunidad de sordos. Para el proyecto se organizó un equipo interdisciplinario, con investigadores de la UNAD y del FENASCOL para indagar las sobre prácticas sociales en la enseñanza de la LSC.

El equipo de investigación fue conformado por pedagogos, lingüistas, formadores en la LSC, intérpretes y estudiantes de la lengua. Algunos eran oyentes, otros sordos, unos hablaban español, otros LSC y otros bilingües. Por tanto, existía el desafío de la traducción, al manejar dos lenguas en el contexto de recolección de información, su sistematización y análisis. Para resolverlo, el equipo asumió lo planteado por Malinowski (1935), cuando expresa que la traducción requiere conocer los contextos de situación específicos en los que se emiten los enunciados, es decir se requiere conocer las vivencias a las cuales están directamente ligados; y no siempre el traductor o intérprete logrará comunicar los significados.

Por tanto, teniendo en cuenta que en las diferentes etapas de investigación se dependió de los intérpretes para el análisis de la información que se lograron con la grabación de videos o registros fílmicos donde se recogían las traducciones. Partiendo de experiencias de investigadores del campo (Peña y Acevedo, 2011) y (List, 1992) donde se explicaba que los procesos de investigación requieren un riguroso trabajo documental y generar recursos de transcripción, se priorizó el trabajo documental y con respecto a las entrevistas se tomó la decisión de trabajar con filmaciones para poder retomar las expresiones y tener la evidencia concreta con enfoque específico, de manera que se puntualizaba sobre los elementos más importantes para la recolección de información, su sistematización en matrices de doble entrada y posterior análisis. Tan solo las entrevistas que tenían mayor relevancia por el peso histórico y cultural de su contenido, fueron traducidas y transcritas en su totalidad.

LA LSC COMO ESCENARIO DE CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD Y CULTURA

El proyecto permitió recoger la experiencia y vivencia de los formadores de la Federación Nacional de Sordos de Colombia – FENASCOL, quienes han venido adelantando una importante tarea con la población sorda, a través del trabajo enseñanza de la LSC colombiana, la realizan en su mayoría formadores sordos.

Esta tarea no ha sido fácil, porque se encuentra gran diversidad en las formas de adquirir la LSC en la población de sordos o con hipoacusia, en un mismo grupo se encuentran nativos de la LSC y a la

vez, personas sordas que han sido oralizadas, muchas veces con un abordaje más terapéutico que pedagógico o comunicativo.

Por tanto, la construcción de la identidad, pasa por las experiencias y la interacción en la forma de adquisición de la lengua que vive el sujeto a lo largo de su vida; razón por la cual, se ha vuelto un escenario de reivindicación y de ejercicio de poder. Dado que a través de la lengua se accede al universo simbólico de su comunidad, en la cual se pueden construir formas de pensar, para posibilitar como lo plantea Foucault (1990) *el pensar de otro modo* y conceptos sobre *la inquietud de sí*, así como, la configuración de nuevos regímenes de gubernamentalidad (1990, p 49) que sean alternativos permitan la constitución de subjetividades para su propia felicidad y satisfacción en planos más trascendentales.

La comunidad sorda vive en un territorio social compartido con otros, en el cual debe desenvolverse con la lengua oficial (español) y la propia, por tanto, ha tenido que fortalecer y arraigar su lucha en torno a la enseñanza de la LSC, como el escenario de su configuración como colectivo y de defensa de sus derechos.

La formación de formadores en LSC implica, una construcción psicobiosocial de base cultural y arraigo en la identidad. Como plantea Fagunde (2009, p.159) es necesario *"aunar identidad y los instrumentos culturales (lenguaje y pensamiento)"*; *"… la función conciliadora del alumno/a y el proceso de aprendizaje ha desplazado al profesor a otro plano desde donde observar las decisiones tomadas por los alumnos en función de lo que quieren aprender y cómo lo quieren hacerlo"*. Luego plantea el autor que es posible que el alumno sordo necesite una serie de estrategias en torno a una comunidad influida por un proceso de construcción social.

En este sentido se viene construyendo en la comunidad sorda una comprensión sobre su propia existencia como colectivo, con un enfoque dual como cultura lingüística y como discapacidad, para ellos es un tema de reivindicación de derechos y de logros políticos. Este enfoque, supera los límites de una discusión por la tolerancia, es la búsqueda del ejercicio del poder, la libertad y la autonomía de su comunidad sujeto social.

Sin embargo, como en todo proceso de construcción, se presentan tensiones y luchas de poder al interior de la comunidad sorda, y el centro de las discusiones es la LSC, porque en ella se materializan las concepciones y los valores de los grupos que la componen, las comprensiones del mundo, sus relaciones. En este sentido en FENASCOL, están de acuerdo en que la LSC debe ser reconocida como lengua con toda su estructura, en la cual puedan reflexionar sobre sus procesos educativos, las dinámicas de poder, el ejercicio de sus derechos, las comprensiones, en palabras de Foucault (1999) sobre

todas las tecnologías discursivas, políticas que afectan las tecnologías del yo; para desde allí pueden permitir la constitución de subjetividades conscientes de sí mismos y de su papel histórico.

También, se requiere reconocer que existen tensiones en las relaciones de la propia comunidad, con respecto al papel de la LSC, y esto es normal en un proceso donde se ponen en juego las dinámicas de poder y comprensión del mundo; algunas de estas tensiones, que a veces llegan a polarizar las relaciones, se dan acerca del purismo de la lengua, cuando no se quiere tener contaminación del español, también se presentan con las diferentes versiones sobre las formas correctas de expresión, así como resistencia con respecto a los procesos de oralización en español con el deletreo.

En este sentido, los formadores de FENASCOL, buscan la configuración de la LSC a partir de su estatus lingüístico, donde se logre paulatinamente la unificación a partir del vocabulario con parámetros que permitan la estandarización del proceso de construcción y consolidación que esta lengua, la cual todavía sigue construyendo neologismos y tiene en este trabajo un gran reto para toda la comunidad.

ELEMENTOS PEDAGÓGICOS PARA SUPERAR LA INSTRUMENTALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA LSC

En el proceso investigativo se encontró que la formación de formadores en LSC ha tenido etapas en las cuales, se ha implementado una práctica instrumental, donde se crearon guías para facilitar la enseñanza, pero esta práctica quedaba reducida al seguimiento de normas y pasos, que se volvían rígidos en aspectos más centrados en la forma que en el contenido.

Es así como, FENASCOL ha intentado darle un vuelco a estas prácticas, a partir de una mirada que permita centrarse en la construcción del significado social de la lengua, concibiendo de hecho, la acción pedagógica como acción comunicativa, para superar la instrumentalización. Con este fin, se realizaron procesos de resignificación de la práctica pedagógica a partir de la reflexión en la acción, en los cuales se encontró que es necesario centrarse en el proceso de apropiación cultural de la LSC como experiencia para fortalecer la identidad y comprender las relaciones que allí se construyen.

La formación en LSC en FENASCOL, hoy en día tiene cuatro niveles con la denominación de curso inicial, los cuales han tenido un proceso que han llamado actualización metodológica y desde hace unos años ha permitido la entrada de oyentes. Tal proceso de actualización de los cursos fue liderada por la profesora Patricia Ovalle y contó con los aportes del profesor Leonel Tovar.

Esta actualización metodológica se desarrolló con la construcción de documentos teóricos y conceptuales para los diferentes niveles y fueron soportados en su respectivo syllabus. También se desarrolló un proceso de evaluación, al proponer situaciones comunicativas con preguntas de selección, apareamiento y la posibilidad de responderlas desde la LSC con autograbaciones en formato de video. Estas formas de evaluación se organizaron en baterías que miden la competencia lingüística en LSC del estudiante.

A partir del proceso investigativo, se hace explícito que, la formación en LSC supera la enseñanza de un contenido o el simple vocabulario, es un proceso formativo porque es integral, para la vida misma. Debe ser asumido como sistema integrado donde la comunicación se da a través de la interacción con la imagen, la cual hoy en día, se ha potenciado con la mediación tecnológica.

Por tanto, las propuestas formativas en LSC pueden apropiar la tecnología en este sistema que integra el cuerpo y la gestualidad en la mediación pedagógica, aprovechando los recursos de accesibilidad que brinda el ecosistema comunicativo en que vivimos, donde la imagen es parte de la comunicación, hace fluir las interacciones y se pueden potenciar las relaciones intersubjetivas.

EL FORMADOR EN LSC COLOMBIANA EN AMBIENTES VIRTUALES

La enseñanza de la LSC en ambientes virtuales implica asumirlos de maneras diferentes, porque cambian la práctica pedagógica convencional. Dado que estos, se definen por la por la integración de una propuesta pedagógica con la mediación tecnológica, y poseen cuatro características como las señala Gómez, (1998): La digitalización de todos los sistemas de audio, vídeo y demás formas de circulación de la información. La capacidad de almacenar información y multiplicar la capacidad de su transmisión y recepción en sincrónica con su producción en la ubicuidad. Además, se integran en la convergencia de los medios con el internet, lo que ha posibilitado transformaciones en los órdenes político, económico y social. Y la interactividad entre sujetos y sistemas. Por tanto, los roles y las relaciones que allí circulan cambian y se transforman.

Es así como, la identidad del formador en LSC requiere una transformación de la figura del instructor por un mediador cultural, porque tiene la responsabilidad de descubrir el qué, cómo y cuándo aprende el sujeto sordo y qué características de su cultura entran en juego, para aportar desde el reconocimiento, a la reafirmación de su identidad y de los elementos culturales que la configuran. Siguiendo las palabras de Martín-Barbero (2009) experiencia de mediación tecnológica que se ha convertido en mediación cultural y es responsabilidad de quien enseña hacerse cargo de esta mediación.

Además, es importante que el docente asuma su actividad como una acción investigativa permanente, porque su práctica pedagógica le exige una reconstrucción permanente a partir de la experiencia de enseñanza con los estudiantes sordos y con su cultura.Como lo planteado por Cabrera et Al, (2004) quienes resaltan la *importancia de la investigación–acción como herramienta para el mejoramiento de las prácticas educativas*. Para los autores la investigación-acción es un proceso:

> […] …riguroso y sistemático, llevado a cabo por los actores del proceso educativo, a través de sus propias acciones y de la reflexión constante acerca de éstas. Constituye un paradigma de investigación social, cuyo objetivo fundamental en el ámbito educativo, es mejorar la práctica pedagógica, más que generar conocimientos (Elliot, 1996). Supone un proceso que considera una espiral constituida por cuatro componentes que se repiten recursivamente: acción-observación-reflexión-nueva acción. (Cabrera et Al, 2004, p.19)

Por otra parte, el papel del formador en la modalidad virtual con la población sorda, tiene un significado simbólico para la comunidad, porque es un modelo y un representante que propicia la experiencia, y además promueve el pensamiento autónomo, necesario en los procesos de constitución subjetiva. Por tanto el formador en LSC, también tiene entre sus responsabilidades: propiciar el desarrollo de funciones psicológicas superiores, y esto lo puede lograr, comprometido con una didáctica cognitiva que tenga intencionalidades formativas claras, que surjan en esa relación de fuerte compromiso con los estudiantes.

En este sentido, es necesario aclarar un poco, lo relacionado con el papel que cumplen las funciones psicológicas superiores en la formación, para que los sujetos puedan hacer ejercicios de autonomía y de análisis crítico, que les permitan tomar decisiones y vivir procesos de constitución subjetiva en relación consigo mismos y su vivencia de lo social.

Según Grau y Moreira (2014), las Funciones Psicológicas superiores (FPS) están relacionadas con dominar las funciones psicológicas elementales y las FPS se fortalecen en la mediación de los comportamientos sociales, posibilitan el surgimiento de la conciencia, gracias a la intervención de los signos, es decir el lenguaje. En este sentido Vygotski afirma que:

> […] El concepto genuino surge cuando una serie de atributos que han sido abstraídos se sintetizan de nuevo y cuando la síntesis abstracta conseguida de ese modo se convierte en la forma fundamental del pensamiento, a través de la cual el niño percibe y atribuye sentido a la realidad que lo rodea. […] Sirviéndose de la palabra (para este caso:la seña) el niño dirige deliberadamente su atención hacia determinados atributos, sirviéndose de ella, los sintetiza, simboliza el concepto abstracto y

opera con él como el signo superior entre todos los que ha creado el pensamiento humano. (Vygotski, 1993, p. 169).

Es así como, la lengua cumple una función esencial para el control de las acciones, el ejercicio del pensamiento y la capacidad de categorización (Perrone-Bertolotti, Rapin, Lachaux, Baciu, &Lœvenbruck, 2014). Y de esta manera, se cristalizan las FPS que permiten el control voluntario, en la búsqueda de la coherencia con comportamientos complejos mediados por los signos y la carga simbólica de la cultura que representan y viabilizan.

Los espacios diseñados en ambientes virtuales, se estructuraron a partir de la noción de andamiajes planteado por Vygotsky (1978) como mediación del proceso aprendizaje que se da, durante la interacción entre quien aprende con su interlocutor quien lo guía. Para esto se organizó un escenario donde se propicia la experiencia de zona de desarrollo próximo, donde el experto en la LSC puede interactuar con el estudiante, con el fin de generar procesos significativos de apropiación del conocimiento y comprensiones pertinentes al contexto cultural.

Un formador en LSC, requiere desarrollar características actitudinales desde una clara perspectiva cognitiva que propicie la reflexión del sujeto desde sus FPS y además epistemológica en su interacción desde el reconocimiento, el cual se evidencian en sus formas de relacionarse y comunicarse; así como en la construcción de estrategias pedagógicas fruto de la reflexión sobre su práctica pedagógica.

En palabras de Soler y Calderón (2014) esta perspectiva del reconocimiento le permitirá dar espacios importantes a los valores, los saberes, las experiencias de los sujetos estudiantes, de manera que se visibilicen al relacionarlos con los contenidos y el conocimiento que circula en la relación pedagógica.

LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA EN LA LSC

Se hace necesario resaltar que la formación en LSC requiere de la construcción del saber pedagógico y empoderar la lengua y la cultura, a partir de la mediación pedagógica, porque es la manera más expedita para superar la instrumentalización; ya que ésta sigue siendo un riesgo, porque en algunos escenarios se mantiene en las prácticas tradicionales y se puede potenciar en los ambientes virtuales.

Por tanto, se debe tener presente, desde la mirada comunicacional donde el papel de la educación es la trasmisión de la cultura, que la mediación pedagógica juega un papel fundamental, porque es el procedimiento por el cual, el mediador facilita la resolución de un conflicto cognitivo, cuestionando para lograr la apropiación del conocimiento y enriquece su experiencia.

Como lo plantea Prieto citado por Álvarez del Valle (2004, p.21) "es pedagógica aquella mediación capaz de promover y acompañar los aprendizajes de nuestros interlocutores, es decir promover en los otros la tarea de construirse y de apropiarse del mundo y de sí mismos" y en relación con la mediación Prieto, (1995), "La Mediación Pedagógica, consiste en la tarea de acompañar y promover el aprendizaje". Desde esta perspectiva, ¿cómo concebir la mediación pedagógica en las modalidades presencial y a distancia para la enseñanza de la LSC?

En la relación presencial, la mediación puede surgir del trabajo en el aula y depende casi siempre de la capacidad y la pasión del docente. En un sistema a distancia, los materiales encarnan esa pasión y son ellos los que permiten al estudiante encontrar y concretar el sentido del proceso educativo (Prieto, 1999, p.10).

En nuestro contexto contemporáneo, la mediación pedagógica en entornos virtuales se reaviva el papel de la formación desde la cultura, la cual permite la construcción de códigos de interpretación a partir de sentidos y significados que facilitan el encuentro del estudiante con el conocimiento.

A su vez, en concepción de Fossatti (2011) gracias a la mediación pedagógica y tecnológica, el estudiante deja de ser pasivo y se vuelve un agente activo en la construcción de su propio conocimiento, el proceso formativo es su propia responsabilidad y puede participar con la creación de contenidos, con autonomía, a partir de sus propios criterios y valores, que se enriquecen en el proceso de mediación, suscitado en el ambiente virtual.

Es así como, en la enseñanza en LSC colombiana, se requiere una mediación pedagógica que propicie la apropiación del conocimiento para el estudiante, en su encuentro y que este sea una fuente de cuestionamiento y crítica, que le permita evaluar su propia forma de existir y de ser; es decir que el conocimiento de la lengua, sea un insumo para revisar su vida en un proceso de reconstrucción biográfica que permita enriquecer su presente y construir su futuro. Además, se requiere propiciar situaciones que alimenten la reflexión sobre la relación entre el sujeto y el conocimiento, para que puedan reconocerse como observador y creador de la lengua, ya que está en constante construcción.

La significación es otro elemento fundamental al abordar la reflexión pedagógica en la enseñanza de la LSC, porque en la relación pedagógica se ponen en juego los valores, los saberes, las prácticas cotidianas que son valoradas y potenciadas partir del conocimiento, las interacciones y las formas de relacionarse.

EL CUERPO Y EL GESTO EN LA COMUNICACIÓN EN LSC EN LA MEDIACIÓN TECNOLÓGICA

La mediación tecnológica para Martín-Barbero (2009) se convierte en mediación cultural porque promueve y posibilita la experiencia de los sujetos, para comprender su cultura, a través del ecosistema comunicativo.

En este sentido Martín-Barbero (2009) expone que este Ecosistema, emerge asociado a una nueva economía cognitiva regida por el desplazamiento del *número* que, de signo del dominio sobre la naturaleza, está pasando a convertirse en mediador universal del saber y del operar técnico/estético, lo que viene a significar la primacía de lo sensorio/simbólico sobre lo sensorio motriz. La digital hace posible una nueva forma de interacción entre la abstracción y lo sensible, replanteando por completo las fronteras entre arte y ciencia. Si desde antiguo la ciencia ha teorizado modos de percepción prefigurados por el arte, hoy no podemos ya extrañarnos de que el artista trabaje programando música o poesía. Pues por escandaloso que eso suene al oído romántico es sólo un indicador de la hondura del cambio que convierte a la *simulación informática* a la vez en ámbito de *experimentación científica* y de *creación estética*. (p. 24).

Es así como, teniendo en cuenta que es posible aprovechar para procesos formativos la mediación tecnológica, como ámbito de experimentación y de creación, para generar nuevas formas de enseñar la lengua, en la búsqueda de superar las prácticas instrumentales, que se centraban en la decodificación o lo puramente gramatical (Oviedo, 2001), como se venía realizando en algunos espacios desde el siglo pasado en nuestro país.

A continuación, se analizan algunos elementos que pueden potenciar la transformación de las prácticas pedagógicas en procesos de apropiación de la cultura a través de la mediación tecnológica, específicos de la enseñanza de la LSC como la conciencia metalingüística, la gestualidad, símbolos viso-gestuales y el papel de cuerpo en la comunicación.

El enseñar y aprender una lengua requiere reconocer la complejidad de la misma y generar la capacidad de reconocer los múltiples elementos que subyacen en la expresión, aún más si ésta se da en ambientes virtuales. Por tanto, es necesario que el sujeto sordo que aprende LSC, al igual que el oyente que aprende esta lengua, viva procesos de formación donde se genere una conciencia metalingüística que les permita una comprensión profunda de la experiencia cultural de la LSC. Se requiere apropiar la lengua, como es concebida por el director técnico de FENASCOL, Leal (2015) *"la lengua es vívida, es expresión, sabor, texturas, que se puede percibir porque aporta*

sentimientos, los cuales están en el cuerpo y se pueden expresar como una gran complejidad".

En palabras de Pereira (1987) citado por Fagunde (2009) el gesto tiene valor interactivo en los primeros años de socialización y desarrollo de los niños. El gesto hace parte fundamental del proceso comunicativo. Desde esta perspectiva la estructura de la comunicación implica la quinésica, el paralenguaje y el sistema de señas. Por tanto, es necesario asumir como escenario de investigación el uso de símbolos viso-gestuales y espaciales con una perspectiva sociolingüística.

Desde esta perspectiva, la conciencia del cuerpo es fundamental para lograr expresar con profundo sentido, aquello que se quiere comunicar y a su vez, estar en capacidad de comprender a los otros a través de la mirada, del reconocimiento en la interacción que se construye a partir de los espacios que se propician en el diseño de los ambientes tanto presenciales como virtuales. Y para ello, se pueden aprovecharlas posibilidades de las mediaciones tecnológicas:

> […] Las mediaciones tecnológicas corresponden a las características físicas y técnicas de los diferentes medios de comunicación. Esto hace que cada uno de ellos empleen normas específicas para producir su mensaje, así la televisión y el cine tienen como mediación tecnológica los encuadres de las imágenes y la forma en que pueden editarlas (Turrent, 2000, p.5).

Por tanto, se requiere de la reflexión pedagógica con una perspectiva crítica y alternativa donde desarrollen propuestas estéticas, en las cuales se reconozca el cuerpo, como escenario de la comunicación, y a partir de allí, potenciar su papel en la mediación tecnológica de los ambientes virtuales, con el uso y apropiación de tecnologías como los videos para la entrega de actividades y las videoconferencias para interacción sincrónica y asincrónica en los video foros, para que desde allí se puedan establecer relaciones que puedan generar vínculos a través de la vivencia de la LSC.

SUGERENCIAS PARA EL DISEÑO DE AMBIENTES VIRTUALES

Teniendo en cuenta que los ambientes virtuales para los procesos educativos según Acevedo (2017), se han convertido en un escenario que logra llevar educación a sitios que eran históricamente excluidos por su ubicación geográfica, y la vez se convierte en una nueva economía del poder en la cual, la Web media la comunicación, que ahora es permanente y en donde el sujeto se vuelve un gestor de sí mismo que debe autorregularse para participar con un mensaje que contenga significado y trascendencia.

Por esta razón, es necesario reconocer que, en la mediación tecnológica de los procesos de comunicación y educación, se corren riesgos, que el formador tiene la tarea se asumir y en lo posible prevenir

o desarrollar, con estrategias que permitan acercarse a cumplir con los propósitos formativos para que el sujeto, encuentre caminos para pensar con libertad y la capacidad de ser crítico frente a lo que la sociedad le presenta, desde interacciones basadas en el reconcomiendo y la reconstrucción de su propia historia como sujeto en una comunidad.

Según Foucault, citado por Nepomiachi (2014) la sociedad ha pasado de disciplinaria a otras formas, como lo plantea Deleuze (1999) *"a las sociedades post-disciplinarias o de control, se ha pasado de la dominación propia de fortalezas cerradas a dominación a través de mecanismos que se ejercen al aire libre"* (p.140).

Por las características de la comunidad sorda y de las dinámicas comunicativas donde se experimenta con mayor énfasis el régimen de lo visual, para el cual se requiere fundamentar bien el pensamiento crítico, dado que según palabras de Rodríguez (2011) sobre la imagen:

> […] es necesario admitir ya que se prefiere pensar aquí que no existe un estado puro ni neutral de la imagen, dado que los medios en la actualidad funcionan (mínimamente) como operadores simbólico-epistémicos y prácticas sociales determinadas, es decir, con diferentes tonos de pugnas por los sentidos. De manera que la configuración actual de la imagen funciona como complejo expresivo y mimético, lo que propone una alternativa para los estudios sociales cuando se asume la irrupción contemporánea de la imagen no como un problema actual del ver, sino fundamentalmente, del vivir y el habitar. (Rodríguez, 2011, p. 67).

En este sentido, para la formación en la LSC es inminente la necesidad de centrarse en la comunicación visual, con propuestas estéticas que tengan densidad simbólica, que se materialicen en el diseño de recursos que permitan acceder a los procesos formativos con contenidos accesibles donde se brinden perspectivas reflexivas y críticas sobre la sociedad y que puedan ser aprovechados, por ser enriquecedores y pertinentes a las comprensiones del mundo de la comunidad sorda.

También es necesario que los ambientes virtuales se diseñen según como la plantea Mejía (1996), garantizando que se utilice la LSC como primera lengua, y desde un abordaje de la ética de las relaciones como lo plantea Acevedo (2016 y 2018) a partir del reconocimiento de sí, el cuidado de sí, para la construcción de la subjetividad desde la experiencia. En estas propuestas se pueden utilizar procesos de metacognición, que permitan lograr procesos superiores de pensamiento a través de lenguaje. Además, lograr que el reconocimiento promueva la reconstrucción biográfica del sujeto en relación con su comunidad y con sociedad en general, para definir estrategias de ser en estos escenarios.

Así mismo, la búsqueda de la inclusión social de las diversas poblaciones, implica el trabajo desde la estrategia de la educación inclusiva, la cual en palabras de Acevedo (2013, p.65) "*pasa por adecuaciones tecnológicas, pero más allá de este aspecto, es fundamental una transformación epistemológica y ética de todos y cada uno de los actores de la comunidad educativa*". La transformación con respecto a la enseñanza de la LSC implica apropiarla y enseñarla desde su papel de empoderamiento cultural y constitutivo de la construcción de identidad de los sujetos.

CONCLUSIONES

En la experiencia de FENASCOL, se encontró que la lengua de señas, se ha convertido en el medio que permite entrar en el universo simbólico de su comunidad, donde a partir de las interacciones que allí se suscitan, se pueden dar prácticas para la construcción de conceptos sobre *la inquietud de sí*, para encontrar nuevos regímenes de gubernamentalidad (Nepomiachi, 2014).

El diseño de cursos virtuales para la enseñanza de la LSC, implica asumir el desafío de comprender, reconocer y difundir la importancia de la lengua en la constitución de la identidad del sordo y de su papel político en la sociedad y la cultura.

La formación de formadores en LSC colombiana ha tenido en su historia abordajes instrumentales, lo que generaba situaciones en las cuales se para quien estudiaba la lengua, se limitaba su comprensión del mundo simbólico de la comunidad sorda. Por tanto, fruto de la reflexión pedagógica de los formadores se evidencia que es necesario superar la instrumentalización.

En el mismo sentido, los procesos de formación requieren un compromiso de los formadores con la apropiación de la cultura a través de la LSC, asumiendo sistema integrado entre la mediación pedagógica y la mediación tecnológica, que asuma el propio cuerpo, la gestualidad, la expresión en la construcción de conocimiento desde las relaciones de intersubjetividad.

La mediación pedagógica es un elemento fundamental en al diseñar e implementar de los cursos de formación en LSC en ambientes virtuales donde se tenga clara una formación crítica, para no perder el sentido formativo y de crecimiento personal, de manera que, todos los que participen en estos espacios utilicen la LSC como primera lengua, y donde la comunicación visual sea la estrategia en todos los recursos.

También es necesario asumir la acción pedagógica como acción comunicativa, la cual debe enriquecer la experiencia del sujeto, propiciando la autorreflexión y concienciación de los sujetos sordos y

todos los que aprendan la LSC, sobre su propia vida para construir alternativas de futuro para sí mismo y para su comunidad en el ejercicio de su libertad.

Por tanto, los diseños pedagógicos para las diversas poblaciones y para la comunidad sorda en particular, deben partir de la educación inclusiva, teniendo como principio epistemológico fundamental el reconocimiento; con el fin de lograr propiciar procesos de constitución subjetiva y el empoderamiento, en el ámbito de lo simbólico y sociocultural, que propicia la experiencia de apropiación de la LSC en sus procesos formativos como experiencia cultural, tanto para para la población sorda como para los oyentes que quieran aprenderla y comprenderla.

Para cerrar esta reflexión es necesario dejar abierto el escenario de este campo, porque es fundamental seguir avanzando en la investigación desde una perspectiva psicopedagógica sobre la formación de formadores en lengua de señas, en Colombia y a nivel latinoamericano. De manera que permita apropiar procesos culturales en los escenarios mediados por la tecnología, entre ellos los ambientes virtuales. Además, es fundamental mantener apuestas formativas con propuestas pedagógicas que surjan de la reflexión en la acción y con el propósito de la construcción del pensamiento crítico. Para que esto permita a la comunidad sorda seguir fortaleciéndose, ganando espacios de participación y mejorando su calidad de vida en la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acevedo Zapata, S. (2008). "Sujeto, Escuela y tecnología". *Pedagogía y Saberes*, 29, 51-55.

Acevedo, S. (2013). "Reflexiones sobre inclusión y educación superior". *Revista de investigaciones Unad. Educación a distancia y equidad.* 12 (2), 57-67.

Acevedo, S. (2016). "Reflexiones éticas sobre la sobre gestión de la diversidad en educación superior inclusiva". *Revista Praxis & Saber*, 7(15), 147-164.

Acevedo, S. (2017). "Innovación pedagógica y curricular para la inclusión social en la Educación Superior". *Revista Pilquen*, 14 (2), 50-60.

Acevedo, S. (2018). "Lineamiento sobre tecnologías de comunicación para educación inclusiva en universidades públicas". *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(1), 124-150.

Acevedo, S. (2018). "Revisión de la educación y la tecnología desde una mirada pedagógica". Revista Pedagogía y Saberes, l, 48.

http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/issue/view/544/showToc

Acevedo; S. (2014). “Inclusión digital y educación inclusiva. Aportes para el diseño de proyectos pedagógicos con el uso de tecnologías de la comunicación”. *Revista de investigaciones Unad. Educación a distancia y equidad*, 13 (1). 41-57.

Álvarez del Valle, E. (2004). “*La docencia como mediación pedagógica”*, en: Reflexión Académica en Diseño y Comunicación Nº V [ISSN: 1668-1673] XII Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. "Procesos y Productos. Experiencias Pedagógicas en Diseño y Comunicación". Buenos Aires: Universidad de Palermo.

Cabrera, I. Lissi, M. Frei, E. Caviedes, S. Raglianti, M. y Grau, V. (2004). “*Enseñanza de la Lectura y la Escritura en la Escuela de Niños Sordos: Experiencias de Investigación-Acción”*. Santiago: Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.

Deleuze, G. (1999). *Conversaciones*. Valencia: Pretextos.

Didi-Huberman, G. (s/f), “*El gesto fantasma*”, Recuperado 13 agosto de 2017 en: https://www.scribd.com/doc/60274720/Didi-Huberman-El-Gesto-Fantasma

Fagunde, J. (2009). “*El profesor de L2: Gestualidad y adquisición de una segunda lengua en sujetos sordos”,* en: El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE): Cáceres, 24-27 de septiembre de 2016 / coord. Por Agustín Barrientos Clavero, Vol. 1. ISBN 978-84-7723-893-5, págs. 159-166.

FENASCOL. (s/f). *Misión y Visión*. Recuperado el 6 de mayo de 2015, de Federación Nacional de Sordos de Colombia: http://FENASCOL.org.co/ index.php/que-somos/misión

Fossatti, M (2011). *Tecnologías móviles y democratización de la información en mercados agrícolas*. Montevideo: IICA.

Foucault, M. (1990). *Tecnologías del Yo*. Barcelona. Paidós.

García Canclini, N. (1995). Consumidores y ciudadanos: Conflictos multiculturales de la globalización. México: Editorial Grijalbo.

Gómez Palacio, C. (1998). *Comunicación y educación en la era digital.* México: Editorial Diana.

Grau, G. y Moreira, K. (2014). *Funciones ejecutivas y funciones psicológicas superiores: análisis de sus relaciones a partir de dos tareas*. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo

Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. , Buenos Aires. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. Recuperado en: https://www.aacademica.org/000-035/139.pdf

Leal, J. (2015) *Entrevista acerca de la enseñanza de LSC en la experiencia de FENASCOL.* Bogotá: FENASCOL –UNAD.

Martín-Barbero, J. (2004). "Mediaciones urbanas y nuevos escenarios de comunicación". *Revista Educación y ciudad*, 6, 1.

Martín-Barbero, J. (2009). "Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural". *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10 *(1)*, 19-31.

Mejía, H. (1996). *LSC colombiana: primer tomo.* Bogotá: Federación Nacional de Sordos de Colombia - FENASCOL.

Nepomiachi, E. (2014). "Foucault y las tecnologías del yo. Notas para una ontología del presente". *Questión. Revista especializada en periodismo y comunicación.* 1 (44), 139-144.

Osorno-Posada, M. L. (2001). *Lengua de señas Colombiana.* Bogotá: Federación Nacional de Sordos de Colombia. FENASCOL.

Oviedo, A. (2001). *Apuntes para una gramática de la LSC colombiana.* Bogotá: INSOR-UNIVALLE.

Peña, F. y Acevedo, S. (2011). "El campo de la psicopedagogía: Discusiones, procesos de formación, identidad y prácticas". *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12 (1), 127-132. http://www.redalyc.org/pdf/2030/203018660014.pdf

Perrone-Bertolotti, M., Rapin, L., Lachaux, J. P., Baciu, M. y Lœvenbruck, H. (2014). *¿Qué es esa pequeña voz dentro de mi cabeza? La fenomenología del habla interior, su papel en el desempeño cognitivo, y su relación con el autocontrol.* Investigación Cerebral Conductual. doi:10.1016/j.bbr.2013.12.034

Prieto, D. (1995). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación superior.* Bogotá, D.C: ICFES.

Rodríguez, E. (2011). *La imagen que viene: un régimen escópico entre la bildwissenschaft y los "pequeños monstruos*". En revista Nómadas 35, octubre de 2011. Universidad Central. Colombia.

Soler, S. y Calderón, D. (2014). "Repensar el concepto de lenguaje a la luz de la diversidad y la formación docente", en: VV.AA. *Panorama de los estudios del discurso en Colombia.* Universidad Francisco José de Caldas. Bogotá. Doctorado Interinstitucional de Educación. ALED.

Turrent, A. (2000) *Primero lo primero...implementación pedagógica al diseño de cursos en línea*. México: Universidad La Salle.

Vigotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.

Vigotsky, L. (1993). *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: A. Machado Libros.

SOBRE LOS AUTORES

Aldo Ocampo González

Chileno. 1987. Teórico, ensayista y crítico educativo. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), institución reconocida y con estatus asociativo a CLACSO. Primer centro de investigación creado en ALAC y Chile para el estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Profesor del Máster en Creatividad, Bienestar y Salud de la Universitat de Barcelona, España, Profesor Invitado en la Maestría en Educación desde la diversidad impartido por la Univ. de Manizales, Colombia. Profesor del Programa Oficial de Doctorado en Educación, Universidad Sek, Chile. Director de Polyphonia. Revista de Educación Inclusiva, publicación científica de CELEI. Profesor de Educación General Básica, Licenciado en Educación, Post-titulado en Psicopedagogía e Inclusión (UCSH, Chile). Magíster en Educación, mención Currículo y Evaluación, Máster en Política Educativa, Máster en Lingüística Aplicada (Univ. de Jaén, España), Máster en Integración de Personas con Discapacidad (Univ. de Salamanca, España) y Doctor en Ciencias de la Educación, aprobado Sobresaliente por Unanimidad, mención “Cum Laude” por la Universidad de Granada, España. Actualmente, cursa el Programa Oficial de Doctorado en Filosofía, impartido por la Univ. de Granada, España. Es autor de 6 libros, capítulos de libros y actas científicas, así como de más de 100 artículos entre el período 2009 a 2019. Ha impartido más de 60 conferencias, conferencias magistrales y clases magistrales en casi todo Iberoamérica por invitación gracias a sus escritos y publicaciones para inaugurar congresos en España, Ecuador, México, Perú, Brasil, Colombia, Argentina y Chile, Venezuela, entre otros. En julio de 2017, tras su participación como conferencista invitado al II y en 2019 al III Encuentro de Literatura Infantil y Juvenil (EILIJ), organizado por la Universidad Nacional del Chimborazo y la Casa de la Cultura Núcleo de Chimborazo, le fue otorgado el reconocimiento de “Ciudadano Ilustre”, por el Distrito de Riobamba, Ecuador, por su trabajo sobre Epistemología de la Educación Inclusiva y, así también, por el Municipio de El Tambo, ciudad de Huancayo en Perú, tras su participación como conferencista en el VI Seminario Internacional de Investigación, Epistemología y Educación. En 2018 la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE) le otorgó el Premio Iberoamericano a la Investigación por la creación de la Epistemología de la Educación Inclusiva, entregado en Ecuador.

E-mail: aldo.ocampo@celei.cl – aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com

Soledad Vercellino

Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Nacional del Comahue (UNCOma), Magister en Sociedad e Instituciones (UNSan Luis), Doctoranda en Ciencias de la Educación (UNCórdoba). Profesora Adjunta Regular con perfil investigador y Asistente de docencia regular en las UUNN de Río Negro y Comahue, respectivamente. Profesora de Posgrado. Investigadora Categoría III, Programa de Incentivos del Ministerio de Educación de la Nación. Codirectora de Beca CONICET, directora de tesistas de grado y Posgrado. Directora de Proyectos de Investigación y Extensión. Desde hace una década investiga y realiza producción científico-teórica en temáticas vinculadas a la educación y la teoría y metodología de la investigación científica. Sobre el ámbito educativo, su perspectiva de estudio analiza, por un lado, las condiciones institucionales y cómo las mismas condicionan, promueven o performan- determinada relación con el saber. En lo metodológico, se encuadra en las discusiones de las nuevas epistemologías. Ex Directora del Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Derechos, Inclusión y Sociedad, unidad

ejecutora de investigación de la Sede Atlántica de la Universidad Nacional de Río Negro.

E-mail: svercellino@unrn.edu.ar

Romina Van de Heuvel

Licenciada y Profesora en Psicopedagogía Universidad Nacional del Comahue (UNComa), Argentina. Se desempeña como Técnica de Apoyo a la Escuela Secundaria, en el marco de Educación Especial, dentro de los Equipos de Apoyo a la Inclusión Educativa de jóvenes en situación de discapacidad. Docente Universitaria en el Centro Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue (CURZA UNComa), actualmente es Ayudante de Cátedra y Trabajos Prácticos en las asignaturas: Psicología Genética, Didáctica General y Práctica Docente en la Licenciatura y Profesorado en Psicopedagogía y en Psicología General I y II de los Profesorados de Cs. Agropecuarias, Lengua y Comunicación Oral y Escrita y Profesorado en Ciencias Políticas en la modalidad presencial y semipresencial. Participa en proyectos institucionales y de investigación de la misma Universidad: Asistente de coordinación en el Centro de Educación Mediada por Tecnología Digital e integrante del PI: "Mediaciones que facilitan el posicionamiento alumno: un abordaje desde las significaciones de los jóvenes". Viedma, Río Negro. Autora de ponencias, artículos y capítulos de libros. En el 2018 fue invitada como conferencista en el Ciclo de Conferencias Internacionales: "Tarea Crítica de la Educación Inclusiva: contingencias epistémicas, emergencias metodológicas y discusiones para el presente", organizado por el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) de Chile, primer centro de investigación creado en ALAC y Chile, para el estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva.

E- mail: rominavandenheuvel02@gmail.com

Emilio Alberto Ortiz Torres

Licenciado en Psicología (1978). Doctor en Ciencias Psicológicas (1997). Profesor Titular de la Universidad de Holguín, Cuba. Profesor investigador del Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación (CECE). Posee más 40 años de experiencia docente en la educación superior en la impartición de contenidos psicopedagógicos, tanto en pregrado como en posgrado en Cuba y en el extranjero (Colombia, México, España, Honduras, Perú y Ecuador). Ha dirigido varios proyectos investigativos sobre los problemas históricos y epistemológicos de la Psicología y de la Psicopedagogía, la comunicación educativa, la formación inicial y permanente de profesionales universitarios y el impacto científico y formativo de las investigaciones pedagógicas. Los resultados científicos obtenidos los ha publicado a través de artículos científicos en revistas especializadas en el país y en el extranjero (España, México, Costa Rica, Argentina, Colombia, Chile, Perú y Ecuador). También tiene libros publicados en Argentina, Perú y España. Ha contribuido a la profesionalización científica e investigativa de docentes universitarios a través de la formación académica (maestría y doctorado). Participa actualmente como profesor y tutor de tesis en el programa doctoral en ciencias pedagógicas de la Universidad de Holguín. Participa como árbitro en revistas científicas en Cuba, España, Colombia y Costa Rica. Es miembro de la Red de Estudios sobre Educación (REED) en Perú y coordina la Red Iberoamericana de Investigación sobre la Calidad de la Formación Doctoral en Ciencias Sociales en las Universidades de la Asociación Universitaria Internacional de Posgrado (AUIP).

E-mail: emilioortiz2012@gmail.com

Liliana Moyetta

Magister en Comportamiento Organizacional, Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), Córdoba, Argentina. Diplomada Superior en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas. (FLACSO-Argentina). Licenciada en Ciencias de la Educación Orientación en Psicopedagogía (UNRC). Profesora Asesora en la cátedra de Práctica Profesional Psicopedagógica en Educación, (Licenciatura en Psicopedagogía-Departamento de Ciencias de la Educación - Facultad de Ciencias Humanas - UNRC). Directora de Proyectos de Investigación en el área de la Psicopedagogía (Secretaría de Ciencia y Técnica – UNRC), desde el año 2000 a la actualidad, vinculados a: la naturaleza del conocimiento profesional psicopedagógico; incidentes críticos en la profesión; la intervención psicopedagógica en el dominio del asesoramiento psicopedagógico; la intervención profesional como posibilitadora de variaciones de lo escolar; obstáculos, tensiones y condiciones para una educación inclusiva posible en la escuela secundaria, entre otros. Asesora un Equipo de Orientación Escolar en una institución educativa de tres niveles educativos. Consultora de profesionales de psicopedagogía y de organizaciones educativas. Ha dirigido proyectos de Investigación e Innovación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado, Proyectos para fortalecer la Democratización del Conocimiento y de Extensión Universitaria, entre ellos “Servicio de Consultoría para Psicopedagogos Nóveles”. Docente de equipos de coordinación de actividades de formación de posgrado para profesionales. Directora y co directora de Trabajos Finales de Licenciatura en Psicopedagogía. Directora y Evaluadora de Tesis de Maestría. Directora del Departamento de Ciencias de la Educación (2004- 2008). Integrante de Comités Académicos y Evaluadora de artículos para revistas especializadas. Expositora en numerosos eventos científicos y publicaciones en formatos impresos y digitales.

E-mail institucional: lmoyetta@hum.unrc.edu.ar Personal: lilimoyetta@gmail.com

Ivone Jakob

Psicopedagoga y Especialista en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). Profesora Adjunta en las Cátedras Didáctica, Psicopedagogía I y Práctica Profesional Psicopedagógica en Educaciónde la Licenaciatura en Psicopedagogía, Departamento de Ciencias de la Educación - Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Directora y co directora de Trabajos Finales de Licenciatura en Psicopedagogía. Miembro integrante y coordinadora de proyectos de innovación pedagógica y de extensión en el dominio de la formación psicopedagógica. Investigadora en proyectos que abordaron el estudio de las prácticas de escritura universitaria y su vinculación con el aprendizaje, las prácticas de escritura profesional en el campo de la formación y de la práctica psicopedagógica y, más recientemente, el estudio del proceso de asesoramiento educativo para la enseñanza de la lectura y la escritura. Directora de becarios de investigación en las áreas referidas. Como resultado de la actividad académica antes mencionada ha participado en numerosas publicaciones y en eventos académicos diversos. Evaluadora de originales para la Revista Contextos de Educación. Ha sido coordinadora de la Licenciatura en Psicopedagogía. Actualmente es Directora del Departamento de Ciencias de la Educación.

E-mail institucional: iijakob@hotmail.com

María Inés Barilá

Psicopedagoga, Profesora y Licenciada en Psicopedagogía Universidad Nacional del Comahue (UNComa), Argentina. Magister en Educación con mención en Psicología Educacional (UNCPBA). Psicopedagoga Clínica (EPPEC). Coordinadora de Grupos Operativos (Escuela de Psicología Social 'Dr. Enrique Pichón Rivière'). Postítulo en Investigación Educativa (UNCórdoba). Profesora Titular Regular de Clínica Psicopedagógica en el Centro Universitario Regional Zona Atlántica (CURZA- UNComa). Docente Investigadora Categoría I. Ex Profesora Titular en institutos provinciales de Formación Docente (Buenos Aires y Río Negro). Dirige programa y proyectos de investigación, de extensión, becarios, tesistas y pasantes. Posee diversas publicaciones en libros, capítulos de libros, revistas con referato e indexadas. Dicta conferencias, cursos y seminarios. Participa como expositora en jornadas y congresos nacionales e internacionales. Responsable del Servicio de Atención Psicopedagógica del CURZA-UNComa para la realización de tratamientos psicopedagógicos de niños y niñas, estudiantes de escuelas primarias de Viedma (RN).

E-mail: mariainesbarila11@gmail.com .

Sandra Acevedo Zapata.

Directora Grupo de investigación UMBRAL, Colombia. Directora Red Internacional de educación superior inclusiva para la paz y la reconciliación. Coordinadora de investigación de la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior REDLEES de ASCUN. Doctora en Ciencias Gerenciales y Magister en Educación. Especialista en Dirección Prospectiva y Estratégica de Organizaciones Universitarias, Especialista en Gestión Social de la Educación. Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Posdoctorado en Gestión de la Ciencia y la Tecnología. Se desempeña como docente e investigadora de planta en posgrados de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) y catedrática en las Maestrías en Gestión y Gerencia Educativa y Pedagogía y TIC de la Universidad de la Guajira, y catedrática de la Maestría en Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas de la Universidad del Tolima; Asesora curricular en MBA de la Atlantis University de EEUU. Como investigadora desarrolla proyectos desde la psicopedagogía abordando campos, tales como: pedagogía y tecnología, procesos metacognitivos en la comprensión y producción de textos, educación inclusiva e inclusión digital, gestión del conocimiento para la inclusión social, currículo e internacionalización de la educación superior. En el año 2018 fue profesora invitada Universidad e Nebrija y Universidad de Córdoba en España y conferencista en las Universidades Rio Negro y Comahue en Argentina.

E-mail institucional sandra.acevedo@unad.edu.co, personales sacevedoz@yahoo.es , sandrasaz359@gmail.com

Esta obra forma parte de la colección *Dispositivos de Transformación del Aprendizaje* articulada por el Sello Editorial Transgresiones de Ediciones CELEI.

Concebida como una estrategia de difusión del conocimiento y la reflexión práctica sobre los desafíos que enfrenta la educación de la multiplicidad de diferencias en el contexto de la Justicia Educativa.

La presente obra se editó por primera vez en diciembre de 2018, en los talleres de Ediciones CELEI. En su composición se utilizó Bookman Old Style, a través del programa Adobe Systems.

Esta obra se propone presentar y poner en diálogo una serie de reflexiones sobre el campo de producción epistémica, investigativa y teórica de la Psicopedagogía en el contexto latinoamericano. A tal fin se ha convocado a reconocidos referentes del campo psicopedagógico para presentar y difundir sus trabajos de investigación y/o de reflexión y producción teórico-epistemológica en torno a la Psicopedagogía hoy en Latinoamérica: su estado de situación y desafíos.

El resultado son siete capítulos que nos aproximan a la diversidad de las producciones, preocupaciones, tematizaciones, teorizaciones que en el ámbito de producción científico académica que se define como psicopedagógico se producen desde esa región que se reconoce como Latinoamérica.

Se trata de producciones generadas desde el campo académico, producidas por docentes investigadores de diferentes Universidades y Centros de Investigación de Argentina, Chile, Cuba y Colombia, es decir, generadas desde las cuitas de quienes participan en la formación de psicopedagogos y/o aportan a ese campo intelectual con sus investigaciones y escritos. En cada uno de estos países, o al menos, en cada uno de estas producciones, lo psicopedagógico, no refiere necesariamente a lo mismo. Siendo esta compilación una invitación a aproximarnos a esa diversidad desde sus similitudes y distancias.

El libro da cuenta de cómo tanto la praxis psicopedagógica– sea en el marco de la intervención profesional o de la práctica científica o docente- como los procesos reflexivos que vuelven sobre la misma, tienen lugar siempre en una situación concreta en la que el sujeto cognoscente está existencial, ética y socialmente comprometido.

La conciencia de esas (de)limitaciones sociocognitivos, debe estar en el centro mismo de una nueva actitud epistemológica asentada en la prudencia, en el resguardo de la pluralidad de conocimientos y prácticas (del cual las producciones de este texto son una muestra) y en una praxis psicopedagógica edificante y socialmente responsable.





EDICIONES CELEI

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)

Primer centro de investigación creado en ALAC y en Chile, dedicado al estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Articula su actividad desde una perspectiva inter, post y para-disciplinar.